

29.

Vlad Bălan

Jocul ca instrument pedagogic în arta actorului

Funcția jocului de actorie

Volumul II

Colecția Paedagogia

presa
universitară
clujeană



VLAD BĂLAN



JOCUL CA INSTRUMENT PEDAGOGIC ÎN ARTA ACTORULUI

Volumul II

Funcția jocului în arta actorului

VLAD BĂLAN

**JOCUL CA INSTRUMENT PEDAGOGIC
ÎN ARTA ACTORULUI**

Volumul II

Funcția jocului în arta actorului

**PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2021**

Colecția *Paedagogia* este coordonată de Mușata-Dacia Bocoș.

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Daniela Vitcu

Conf. univ. dr. Paul Chiribuță

ISBN general 978-606-37-1211-1

ISBN specific 978-606-37-1213-5

**© 2021 Autorul volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autorului, este interzisă și se pedepsește conform legii.**

**Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană**

Director: Codruța Săcelean

Str. Hasdeu nr. 51

400371 Cluj-Napoca, România

Tel./fax: (+40)-264-597.401

E-mail: editura@ubbcluj.ro

<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

Cuprins

Introducere	7
1. Funcțiile jocului în dezvoltarea individului	11
Funcțiile biologice	12
<i>Teoria surplusului de energie</i>	<i>12</i>
<i>Pre-exercițiul lui Groos, „jocul funcțional” al lui Bühler...</i>	<i>15</i>
<i>Teoria orientării a lui Frederik Buytendijk.....</i>	<i>20</i>
Funcțiile psihanalitice	22
<i>Primele teorii psihanalitice despre funcția jocului.</i>	
<i>Începuturile terapiei prin joc</i>	<i>22</i>
Funcțiile sociale.....	27
<i>Concluziile lui Elkonin.....</i>	<i>27</i>
Funcțiile educative	30
<i>Teoriile moderne despre funcția jocului.....</i>	<i>30</i>
Concluzii	36
2. Utilizarea pedagogică a funcțiilor	41
Jocul adulților.....	42
Predispoziția către o etapă. Metoda unică	50
Jocul liber și jocul condus	58
Concluzii	67

3. Funcția jocului în pedagogia actorului.....	71
Redobândirea funcțiilor.....	73
Dezvoltarea aptitudinilor specifice	73
Implicarea și creativitatea studentului în cadrul grupului	76
Instruirea studentului pentru lucrul organic la rol	78
Magicul „dacă”, „Ca și cum”-ul relațional	82
Principii extrase	88
 Concluzie.....	 91
Bibliografie	95

Introducere

În volumul anterior s-a pornit în cercetarea jocului de la definirea sa. În urma studiului diverselor definiții s-a trasat o serie de parametri specifici. Aceștia sunt: paradoxul relației dintre regulă și libertate, fascinația pe care o exercită o regulă de joc/ diferența dintre regula de joc și regula socială, importanța egalității șanselor în structura jocului, dinamica relației dintre jucători și felul „misterios” în care ea se modifică în joc, procesele psihologice specifice ale jucătorului, planul secundar pe care îl poate avea jocul și felul în care acesta poate fi utilizat ca instrument de către pedagog.

Așa cum s-a afirmat și în volumul I, volumul al II-lea se va axa pe studiul modalității prin care profesorul de actorie poate construi planul secundar al unui joc. Jocul de actorie are funcție dublă. Pe de-o parte se poate vorbi despre o funcție directă, pe care o are orice structură ludică. Pe de altă parte, se dezvoltă o funcție specifică domeniului de activitate (arta actorului) care depinde de planul secundar pe care pedagogul îl urmărește. Este incontestabil faptul că jocul de actorie are un plan secundar, întrucât motivul pentru care el este formulat de profesor și apoi jucat de studenții actori este fie pentru înțelegerea unui concept, fie pentru depășirea unui blocaj, fie pentru alte scopuri specifice profesionalizării actorului.

Precum s-a afirmat și în prima parte a lucrării, jocurile de actorie, așa cum au fost prezentate de studiile de specialitate până în acest moment, nu au un plan secundar clar formulat. Deși planul secundar există, formularea acestuia se limitează la explicații de tipul: atenția la partener, lucrul cu obiectul etc. Se poate afirma, așadar, că funcția jocurilor de actorie este neclară și insuficient studiată.

Volumul al II-lea își propune să facă o cercetare asupra funcției jocului în dezvoltarea individului și apoi să identifice funcția pe care jocul o are în dezvoltarea actorului. În acest volum se va face o paralelă între jocul de actorie și jocul utilizat în play-therapy și, utilizând play-therapy ca model, se vor importa o serie de principii pedagogice după care structurile de joc ar trebui create.

Motivele pentru care terapia prin joc este aleasă ca model sunt multiple. Primul este acela că, în play-therapy, fiecare joc utilizat are o funcție precisă și complex formulată, fapt care, așa cum am afirmat de mai multe ori în acest studiu, în cazul jocurilor de actorie nu se întâmplă.

Al doilea motiv este acela că uneori jocurile de actorie coincid cu cele utilizate în terapia prin joc. Ramura de play-therapy a importat jocuri atât din arta actorului (elaborate de Viola Spolin, Bertolt Brecht etc.), cât și din alte domenii artistice, pe care le utilizează cu scop diferit, terapeutic. Cu toate acestea, există situații în care jocuri din arta actorului au fost îmbogățite de play-therapy cu noi etape sau variante care ar fi utile și în psihopedagogia artei actorului. Se va observa în capitolele

următoare faptul că există multe puncte în care arta actorului și play-therapy se întâlnesc.

Al treilea motiv este acela că în play-therapy, psihologul are la dispoziție o serie de structuri de jocuri pe care el le utilizează aplicat în funcție de necesitățile fiecărui pacient în parte. De multe ori se produce o adaptare a jocului pentru ca acesta să coincidă cu nevoile pacientului. Fiecare pacient are jocul său, care pornește de la o structură generală, dar care se modifică în funcție de nevoile sale. Pacientului nu i se cere să se muleze după o anumită structură de joc, ci structura de joc se adaptează în funcție de pacient. Jocul devine cadrul în care pacientul și psihologul se întâlnesc. Acest principiu al jocului personal, adaptat în funcție de nevoile fiecăruia se aplică de multe ori și în cazul jocurilor de actorie. Există numeroase situații în care pedagogul adaptează un joc în funcție de obstacolele pe care le întâlnește studentul în lucrul la rol. Dar în aceste cazuri, adaptarea jocului de actorie, nu se produce, ca în play-therapy, conform unor direcții clar delimitate, ci instinctiv, haotic.

Dacă primul volum al lucrării și-a propus să fie un ghid în structurarea jocului, prin care pedagogul să afle care sunt principiile necesare elaborării unui joc, volumul al II-lea își propune să fie un ghid în formularea jocului cu funcție pedagogică, aplicat pe cerințele studentului actor.

1.

Funcțiile jocului în dezvoltarea individului

Pentru a putea înțelege funcția pe care jocul o are în dezvoltarea actorului devine necesară aprofundarea sarcinii pe care jocul o îndeplinește în evoluția individului. Pentru a putea identifica sarcina aplicată într-un anumit domeniu (studiul artei actorului) este importantă cunoașterea funcției generale pe care jocul o realizează în diversele etape ale maturizării omului. Ce funcții îndeplinește jocul pentru om? Aceasta este întrebarea la care va încerca să răspundă capitolul următor.

Pentru a avea o imagine de ansamblu a multiplelor funcții pe care jocul le are, este utilă actualizarea teoriilor expuse de-a lungul timpului. O parte din teorii vor fi combătute și o parte din ideile insuficient elaborate vor fi dezvoltate în această parte a lucrării.

Pentru a evita o serie de confuzii, înainte de a intra în acest subiect, este necesară următoarea clarificare: există o diferență între joc și manifestare ludică. Jocul are o serie de parametri specifici, enunțați la finalul primului volum și enumerați în introducerea celui de-al doilea. Numai în prezența acestor parametri se poate vorbi despre joc, în viziunea noastră.

În absența unuia dintre parametrii enunțați, nu se poate vorbi de joc, ci de manifestare ludică. Cu toate acestea, așa cum am afirmat și în volumul I, manifestările ludice sunt premergătoare jocului, pregătesc terenul pentru apariția acestuia. În limba engleză, diferența dintre cei doi termeni există: „play” este diferit de „game”. Pokrovski realizează un studiu asupra diverselor procese pe care le denumeste termenul „joc”: „La evrei, cuvântul „joc” corespunde noțiunii de glumă și haz. [...] În această sferă atotcuprinzătoare, noțiunea modernă de joc a început să cuprindă totul”¹.

În studiul funcției jocului se vorbește de multe ori de manifestările ludice premergătoare acestuia, întrucât, așa cum s-a precizat și în capitolul „Condiția jucătorului”, primele forme de joc nu sunt jocuri per se. Pe parcursul Volumului al II-lea, și manifestările ludice vor fi denumite, în absența unui termen specific în limba română, „joc” pentru a putea combate sau elabora cu ușurință pe baza diverselor teorii expuse.

Funcțiile biologice

Teoria surplusului de energie

În secolul XIX, inspirat de filozofia lui Schiller dar și de teoria evoluționistă a lui Darwin, Herbert Spencer emite teoria surplusului de energie. Conform acestuia, la formele evolute de animale, care nu trebuie să se preocupe în permanență de procurarea hranei și de supraviețuire, apare un surplus de

¹ E.A. Pokrovski, apud Daniil Borisovici, Elkonin, „Psihologia jucătorului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 13.

energie care își caută cadru de manifestare. „O alimentație mai bună, câștigată prin superioritate, oferă un surplus de vigoare”². Conform teoriei sale, surplusul de energie își găsește spațiul de expresie în joc. Intrând în acord cu Schiller care consideră că jocul este un dar oferit speciilor evoluate, pentru Spencer Herbert jocul are funcție biologică. Herbert Spencer extinde această teorie și la jocul uman. Omul, fiind cea mai evoluată ființă, are un surplus major de energie neconsumată. Din acest motiv, omul se joacă mai mult decât orice alt animal.

„Jocul este aceeași exersare artificială a disponibilităților care, dintr-o insuficientă folosire naturală, sînt gata să se descarce, încât, în locul unor activități naturale absolute, își caută ieșire în comportamente fictive.”³ Conform lui Spencer Herbert acesta este motivul pentru care jocul animal seamănă uneori cu alte activități destinate supraviețuirii, procurării hranei, luptei pentru supremație etc. De multe ori doi câini care se joacă pot fi confundați cu ușurință cu doi câini care se bat. Nevoia instinctivă de a-și exercita disponibilitățile fizice și mentale există și în absența situației de luptă concretă, cei doi câini din exemplul anterior mimează o luptă. De asemenea, este de remarcat faptul că pentru Spencer Herbert, jocul are o funcție strict biologică, de reglare.

Aplicabilitatea teoriei lui Spencer Herbert la regnul animal va fi aprofundată în continuare de diverși biologi. Ideea

² Herbert, Spencer apud Karl, Groos, „The play of animals”, Editura D. Appleton and Company, New York, 1898, pag. 4, trad. aut.

³ Herbert Spencer apud Daniil Borisovici, Elkonin, „Psihologia jucătorului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 17.

va fi contestată de Groos la finalul secolului al XIX-lea, printr-o serie de argumente bazate pe studii aplicate. În ceea ce privește comportamentul uman, orice viziune care explică funcția jocului doar din perspectivă biologică este sortită eșecului, așa cum se va vedea și în elaborările ulterioare.

Este ușor de observat faptul că în cazul jocurilor oamenilor, manifestările sunt mult mai complexe decât simpla exersare a unor disponibilități. Dacă în cazul pisicii care fuge după un ghem de ață se poate aplica teoria conform căreia, în afara situației reale de vânătoare, pisica își manifestă tendința de a vâna într-o situație fictivă, în cazul fetei care joacă piticot cu prietenul imaginar, situația devine mult mai complicată.

De asemenea, primele forme de joc nu au nicio legătură cu situațiile fictive. Primele forme de joc, așa cum s-a afirmat și în volumul anterior, au legătură cu efectuarea unei mișcări care produce plăcere prin repetitivitate. Nici etapele ulterioare ale jocului (jocurile simbolice) nu au legătură cu o situație fictivă de tipul: vânătoare, luptă etc.

Abia în formele avansate ale jocului (cu rol, cu regulă) se poate constata existența unei situații fictive. Dar și în acest caz este inexplicabil, prin prisma teoriei surplusului de energie, de ce situațiile fictive sunt adesea situații fantastice (ex: copiii care se joacă de-a super-eroii etc.). Viziunea asupra funcției jocului conform căreia acesta este doar o descărcare a unui exces de energie este, în cazul omului, o limitare a multiplelor funcții pe care jocul le are.

O idee extrem de importantă din lucrarea lui Spencer Herbert, este identificarea unei trăsături comune jocului și

manifestărilor artistice. „Activitățile denumite jocuri se leagă de activitățile estetice printr-o trăsătură comună și anume aceea că nici unele, nici altele nu ajută în vreun mod direct proceselor care servesc viața.”⁴ Nu vom contrazice aici ideea care susține că jocul este plasat în afara utilității vieții, întrucât această argumentare a fost realizată în primul capitolul al volumului anterior, „Definirea jocului”. Ceea ce este relevant pentru noi este originea comună a jocului și a artei. Această idee va fi elaborată în secolul următor de o sumedenie de teoreticieni (Jean Chateaux, Piaget, Elkonin, Ciccone etc.). Teoria potrivit căreia arta își are originea în jocul infantil va deveni tot mai prezentă în secolul XX. Această idee susține cu atât mai mult direcția de cercetare a lucrării noastre, care își propune să demonstreze că jocul este esențial în toate etapele profesionalizării artistice.

Pre-exercițiul lui Groos, „jocul funcțional” al lui Bühler

La finalul secolului XIX, Karl Groos scrie studiul „Jocul animalelor”, care conține una dintre primele teorii puternic argumentate despre funcția jocului. Cu toate că și pentru Groos, funcția și originea jocului își găsesc răspunsul în sfera biologică, teoria lui este antagonică celei a lui Spencer Herbert.

„Animalul nu se joacă pentru că este tânăr, are perioada de tinerețe pentru că trebuie să se joace.”⁵ Este pentru prima

⁴ Herbert, Spencer apud Daniil Borisovici, Elkonin, „Psihologia jucătorului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 16.

⁵ Karl, Groos, „The play of animals”, Editura D. Appleton and Company, New York, 1898, pag. XX, trad. aut.

oară când jocul este plasat în centrul dezvoltării. Pentru prima oară, odată cu teoria lui Groos, jocul nu mai ocupă un spațiu marginal în evoluția unei ființe, devenind nucleul celei mai importante perioade de creștere: copilăria.

Conform lui Karl Groos, perioada de copilărie este perioada în care în animal încep să ia formă o serie de tendințe naturale, înainte ca animalul să aibă nevoie de ele în viața de zi cu zi. Nevoia de a vâna, impulsul de autoconservare sunt doar câteva exemple de astfel de tendințe. Pentru Groos, jocul își are originea în instinct. Odată cu trecerea timpului, tendințele încă nenecesare se metamorfozează în joc. Conform lui Groos, animalul nu se joacă dintr-un surplus de energie în afara utilității, el își exersează inconștient funcțiile de care va avea nevoie ulterior, în viața adultă. De aici derivă ideea conform căreia jocul este un „pre-exercițiu” și deci, instrumentul principal prin care copilul devine adult.

Groos susține că dacă animalelor evolute nu le-ar fi oferită copilăria pentru a exersa funcțiile pe care le vor utiliza ulterior în lupta pentru supraviețuire, în procurarea hranei, în competiția pentru supremație, ele ar intra complet nepregătite în viață și nu ar fi capabile să se descurce. „Căci dacă ar fi fost doar pregătit imperfect, prin urmare, insuficient pentru momentul real, animalul ar intra în lupta sa pentru viață complet nepregătit.”⁶

Ideea lui Groos în legătură cu funcția biologică a manifestărilor ludice ale animalelor a rămas până în ziua de azi

⁶ Karl, Groos, „The play of animals”, Editura D. Appleton and Company, New York, 1898, pag. 74, trad. aut.

extrem de greu de combătut. În lucrarea sa „Psihologia jucătorului”, Elkonin face o încercare. Totuși, argumentele pe care le utilizează sunt de multe ori simpliste. De exemplu, Elkonin afirmă că Groos greșește asemănând jocul pisicii cu un ghem de ață cu vânătoarea unui șobolan. Pentru Elkonin, binomul joc-vânătoare nu există, catalogându-l drept pur subiectivism. În același timp, citind „Jocul animalelor” se poate constata faptul că Groos nu se referă doar la asemănarea formală a jocului cu vânătoarea, insistând asupra dezvoltării anatomice derivate din exersarea unei forme de mișcare.

Prin extinderea funcției de pre-exercițiu la om, Groos se supune contestării. În primul rând, dacă jocul își are originea în instinct, jocurile copiilor ar trebui să se limiteze la cele axate doar pe exersarea unor funcții preistorice. Cu alte cuvinte, jocurile copiilor ar trebui să fie variațiuni ale jocurilor de vânătoare, jocurilor de luptă, jocurilor de alergat. Se poate constata faptul că, în realitate, jocul copiilor ia o mulțime de alte forme, de la exersarea unor feluri de a merge ce aparent nu au aplicabilitate în viața adultă, până la transformarea simbolică a obiectului și apoi la crearea unui caracter ce acționează în situații cu coordonate fictive.

Ideea de pre-exercițiu nu explică de ce apar jocurile simbolice în care un copil oferă un alt sens unui obiect, și nici variantele evolute ale acestora: jocul cu prietenul imaginar, jocurile cu jucării. Dacă tendința internă este aceea de pre-exercițiu, de ce copilul se simte de multe ori atras de obiecte similare cu un obiect concret și nu de obiectul în sine? Este cunoscut faptul că în multe etape ale dezvoltării copiii preferă

jucăriile simple, care le oferă posibilitatea de a fantaza, jucăriilor complexe. Exemplul copilului care preferă să transforme un furtun într-un volan de mașină în detrimentul mașinii electrice este concludent în acest sens.

În plus, în cazul jocurilor cu rol, dacă originea este în instinct, de ce majoritatea rolurilor sunt sociale (doctori, polițiști etc.)? Copilul ar trebui, conform teoriei, lui Groos să își aleagă roluri apropiate tendințelor sale naturale (vânător, culegător). A evoluat cumva instinctul omului modern atât de mult încât el simte nevoia să exerseze meseria de medic înainte de a da la facultatea de medicină? Biologia ne arată că nu. În mare, tendințele de supraviețuire au rămas aceleași. Omul funcționează în continuare în situații de viață și de moarte, pe principiul „fight or flight”.

Se poate admite că primele manifestări ludice au funcție dublă. Acestea pot avea atât funcție psihologică, cât și funcție biologică. Cu alte cuvinte, poate fi acceptată, în afara altor explicații, ideea potrivit căreia copilul, atunci când face jocuri de practică în care dă cu piciorul repetitiv, exersează de fapt mersul, la fel cum se poate admite și faptul că strângerile de mână din primele forme de joc cu mama pregătesc mânguirea obiectuală ulterioară. Asta nu înseamnă că apariția jocului de practică nu este însoțită și de funcție psihologică.

Efortul lui Groos nu trebuie însă negat, întrucât, odată cu el se naște o nouă plasare a jocului în dezvoltarea individului. Ideea că jocul este mijlocul prin care copilul învață despre lume a influențat mai departe aproape toți teoreticienii care au scris despre funcția jocului.

La începutul secolului XX, venind în completarea studiilor lui Groos, Karl Bühler creează teoria „jocului funcțional”. „O activitate alimentată de satisfacție funcțională ce se menține nemijlocit prin aceasta, sau datorită acesteia, o vom denumi joc, independent de ceea ce ea mai poate produce și în ce relație de oportunitate se află.”⁷Pentru Bühler jocul procură satisfacție în sine. Orice acțiune care nu are scop concret în lumea reală, care este realizată de dragul acțiunii reprezintă joc, în concepția acestuia. Cu alte cuvinte, funcția jocului în viziunea lui Bühler, este de a procura plăcere.

Bühler definește plăcerea funcțională din două perspective. Pe de-o parte, ea este plăcerea pe care o procură acțiunea în sine și pe de alta, este bucuria de a fi cauza a ceva, indiferent de relevanța pe care acel ceva îl are în lumea concretă. Prin ideea de „joc funcțional”, Bühler face primul pas către orientarea funcției jocului în psihic.

Cu toate că indică drumul către teoriile moderne despre joc, cercetarea lui Bühler se limitează la ideea de plăcere. Copilul se joacă pentru că jocul îi aduce plăcere. Bühler nu merge mai departe cu întrebarea: De ce are copilul nevoie de plăcerea respectivă? Viziunea asupra copilului ca fiind o ființă care caută doar plăcere în tot ce face, pare o simplificare a acestuia. Dincolo de dorința de plăcere se ascunde cu siguranță o nevoie, așa cum vom evidenția în capitolele următoare ale studiului.

⁷ Karl, Bühler, apud Daniil Borisovici, Elkonin, „Psihologia jucătorului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 79.

O analiză simplă a unui grup de copii care se joacă va conduce privitorul către concluzii diferite de cele trasate de Bühler. Un privitor ar observa că nu toți copiii care se joacă o fac întotdeauna cu plăcere sau pentru plăcere.

Se poate afirma că prin „jocul funcțional”, Bühler vorbește despre o funcție a jocurilor de practică din prima perioadă a copilăriei: plăcerea de a fi cauza. Plăcerea funcțională este rezultată din acțiunea repetitivă. Din acest motiv, copiii aflați în această etapă de dezvoltare, pot juca un simplu joc de acțiune pe o perioadă extrem de lungă, uneori exasperant de lungă pentru adulți. Exemplul copilului care bate în geamul mașinii de fiecare dată când vede un stâlp de telegraf pe un drum de câteva ore este concludent în acest sens.

Teoria orientării a lui Frederik Buytendijk

Frederik Buytendijk intră în totală opoziție cu Karl Groos. În teoria sa, el distinge o serie de caracteristici specifice copilăriei. Acestea sunt: „lipsa de orientare, impulsivitatea motorie, atitudinea „patică” la realitate, timiditatea”⁸. Conform lui Buytendijk, trăsăturile enumerate facilitează apariția jocului.

Prin lipsa de orientare se înțelege incapacitatea copilului sau a animalului tânăr de a se localiza clar în spațiu, dar și de a-și localiza părți ale propriului corp. Impulsivitatea motorie este caracterizată prin nevoia constantă de a genera mișcare, prin incapacitatea de a controla de multe ori mișcările. Atitudinea

⁸ Frederik, Buytendijk apud Daniil Borisovici, Elkonin, „Psihologia jucătorului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 79.

„patică” este, din perspectiva lui Buytendijk, raportarea pur emoțională la exterior, senzația de contopire cu obiectele străine. Această atitudine este cauzată de constanta senzație de noutate pe care copilul o are în raport cu mediul înconjurător. În final, timiditatea/ sfiala este un voal de frică ce cuprinde mereu privirea copilului.

Buytendijk consideră că jocul este, de fapt, o prelungire a funcției de orientare. Prin joc, susține el, animalul învață, de fapt, să se orienteze în spațiu și să interacționeze la nivel emoțional cu obiectele din jurul său. Buytendijk observă că animalele carnivore se joacă mai mult decât cele ierbivore. Concluzia trasă în urma observației sale este că jocul e caracteristic ființelor care trăiesc deplasându-se înspre obiecte, conferindu-le astfel, o cunoaștere profundă a mediului înconjurător.

Teoria lui Buytendijk a fost contestată atât de Groos, cât și de mulți alții, precum Clarapede, Elkonin. Jocul nu poate fi doar raportare la obiect, dintr-o sumedenie de motive. În primele etape jocul nu are nevoie de obiect. În formele primitive ale jocului, în interacțiunea dintre mamă și copil, obiectul tranzițional apare abia mai târziu.

Există o mulțime de jocuri umane care nu folosesc obiecte și nici nu presupun orientare în spațiu. De la jocuri de memorie, la ghicitori, la jocuri motorii care se joacă în doi, toate acestea sunt exemple de jocuri care nu sunt conforme cu teoria lui Buytendijk.

Teoria relevantă pentru cercetarea de față se referă la obiectul utilizat în joc. Conform lui Buytendijk, obiectul jucat trebuie să fie cunoscut, dar să păstreze pentru jucător o aură a

necunoscutului. „Obiectul poate deveni obiect de joc numai atunci când are calitatea reprezentării”⁹

Buytendijk delimitează un sens dublu al obiectului, pe de-o parte sensul concret pe care acesta îl are și, pe de alta, sensul dat de imaginea pe care obiectul o trezește în fantezia celui care se joacă. Numai obiectele care posedă acest plan dublu trezesc în jucător dorința de a merge înspre ele, de a fi jucate. Cu cât obiectul este mai complex, cu cât scopul său este mai clar delimitat, cu cât forma sa este mai fixă, cu atât mai puțin va inspira spre a fi jucat. Această idee va fi dezvoltată în volumul al III-lea al cercetării întrucât ea generează întrebarea: Cu ce obiecte înconjurăm studentul actor în timpul lucrului la scenă? Metoda stanislavskiană propune realizarea unui spațiu cât mai realist pentru a produce în student sentimente de „ca și cum”. Totuși, magicul „dacă” utilizat de Stanislavski, așa cum se va vedea mai departe în studiul nostru își are originea în jocul simbolic, în jocul de rol.

Funcțiile psihanalitice

Primele teorii psihanalitice despre funcția jocului.

Începuturile terapiei prin joc

Prima teorie psihanalitică despre funcția jocului aparține lui Sigmund Freud. Observând jocul unui copil de un an jumate cu un mosorel cu ață, Freud trage o serie de concluzii despre funcția jocului la copil.

⁹ Frederik, Buytendijk, apud Daniil Borisovici, Elkonin, „Psihologia jucătorului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 85.

„Aruncarea obiectului în așa fel ca el să dispară poate constitui satisfacția impulsului de răzbunare, sau poate avea semnificația unei ascultări pline de încăpățănare.”¹⁰ Pentru Freud, relația copilului cu mosorelul este, de fapt, o proiecție asupra relației acestuia cu plecarea mamei, deci cu abandonul. Mosorelul devine substitutul mamei. Copilul, în jocul său, investește mosorelul, în lumea imaginară pe care o creează, cu personalitatea mamei. Aruncarea mosorelului se poate interpreta ca un act de violență asupra mamei, pe care copilul și-l reprimă în relația cu aceasta. Jocul, în interpretarea lui Freud, are funcție curativă, cathartică, de refulare a emoțiilor negative.

Freud este primul care sesizează legătura directă dintre viața reală și joc. Jocul încetează să mai fie privit ca un act exterior vieții, pe care omul îl face din motive simple (evacuarea energiei excesive, rămășiță a instinctului animalic, plăcerea de dragul plăcerii, orientarea în spațiu). Viziunea freudiană este prima care trasează regula: viața reală se oglindește în joc și, de multe ori, rezultatele jocului se oglindesc în viața reală. Se poate presupune faptul că odată evacuate sentimentele negative legate de abandon, relația dintre mamă și copil poate evolua fără tulburări majore. Copilul, din perspectiva lui Freud, în loc să pună în relație pulsivitatea negativă, găsește un cadru propice în joc. Mosorelul nu se va supăra pe el pentru că îl aruncă, nici nu îl va priva de afecțiune din cauza violenței pusă în relație.

¹⁰ Sigmund, Freud, apud Daniil Borisovici, Elkonin, „Psihologia jucătorului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 104.

„Adesea constatăm că în joc copiii repetă ceea ce în viață îi impresionează puternic și faptele la care pot reacționa ca să devină stăpâni pe situație.”¹¹ Cu alte cuvinte, jocul reprezintă pentru copil lumea în care se simte stăpân, în care poate guverna după bunul său plac, fără limite. Din acest motiv, de multe ori, copiii își manifestă comportamentul tiranic în joc mai mult decât oriunde.

Teoria lui Freud a fost contestată mai apoi de mulți (Daniel Marcelli, Elkonin). Majoritatea nu au contestat concluziile generale pe care acesta le trage despre joc, ci felul în care exemplul copilului care se joacă este interpretat de Freud. Se poate argumenta faptul că în cazul copiilor de un an și jumătate, plăcerea funcțională poate fi de multe ori mai pregnantă decât trauma abandonului. În același timp, ideea conform căreia copilul este precaut, nedorind să se răzbune pe mamă pentru a nu fi mai apoi alungat de aceasta, presupune un eveniment anterior în care copilul a fost alungat pentru că s-a răzbunat. Este greu de crezut faptul că tendința violentă se manifestă cu grijă față de celălalt la această vârstă. Dar, mergând mai departe pe acest raționament, se presupune că un copil de un an jumate are o memorie perfectă și își amintește, dacă nu conștient, cel puțin inconștient acest eveniment. E greu de crezut că reflexul abținerii și-a făcut loc în conștiința copilului de la vârsta respectivă. Asta nu înseamnă că ideile lui Freud nu se pot aplica în cazul unui copil mai mare.

¹¹ Sigmund, Freud, apud Daniil Borisovici, Elkonin, „Psihologia jucătorului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 104.

Un alt aspect neluat în calcul de Freud este repetitivitatea obsedantă cu care copilul efectuează seria de acțiuni în jocul cu mosorelul. El descrie în amănunt cum mosorelul este aruncat și la o serie fixă de aruncări acesta este recuperat de sub pat. Recuperarea lui este însoțită de același sunet „oooo”, efectuat de copil. Dacă în jocul respectiv, copilul își joacă relația cu mama, de ce o realizează ritualic? Relația cu mama este mereu dinamică, mereu nouă.

Inspirată de teoria lui Freud, Anna Freud inventează primele forme de terapie prin joc. Ea utilizează jocul ca mijloc secundar de terapie alături de alte procedee, printre care desenul sau asocierile libere. Conform acesteia, jocul nu poate fi mijlocul principal prin care se realizează vindecarea pacientului, dar poate fi o practică ce ajută la cunoașterea pacientului, la transformarea emoțiilor negative în emoții pozitive etc. De asemenea, ea se folosește de joc pentru a crea mecanisme de coping în situații violente, utilizând identificarea copilului cu agresorul. Un punct important pe care îl aduce Anna Freud viziunilor asupra funcției jocului este principiul care susține că jocul facilitează descoperirea aptitudinilor și potențialelor umane. Pentru ea, în joc se pot înțelege clar „unul din elementele aptitudinii de a munci specifice adultului”¹² Pentru prima oară, în viziunea Annei Freud, jocul are funcția de a scoate la iveală talentele, formele de inteligență, calitățile de comunicare și alte elemente potențiale aflate în stare latentă. Jocul încetează să mai fie cadru în care se pun în scenă doar

¹² Anna, Freud, apud Daniel, Marcelli, „Tratat de psiho-patologie a copilului”, Editura Fundației Generale, București, 2003, pag. 220.

tendințe biologice și traume, ci se orientează către evoluția personală, către descoperirea aptitudinii.

„Sarcina principală a terapeutului este de a consolida prin joc și prin alte mijloace „eul” copilului”¹³ Jocul devine însăși materia prin care copilul își construiește personalitatea. Jocul are, deci, funcție dublă în teoria Annei Freud: evacuarea pulsionilor negative prin înlocuire cu acțiuni nevătămătoare ce provoacă plăcere, depistarea resurselor pozitive și orientarea către domeniul potrivit de manifestare.

Mult mai puțin intruzivă este forma prin care Melanie Klein utilizează jocul în procesul terapeutic. Jocul devine pentru aceasta centrul procesului psihanalitic. Terapia propusă de Melanie Klein este realizată doar în joc și orice manifestare ludică a copilului este analizată din perspectivă traumatică, ea reprezentând de fapt manifestarea unei angoase sau a unei tulburări.

Conform Melaniei Klein jocul „ocupă în analiza copilului același loc pe care îl are visul în analiza adultului”¹⁴. El oferă terapeutului un vast material de interpretare. Funcția atribuită de Melanie Klein activității ludice a copilului este aceea de manifestare directă și nemijlocită a pulsionilor inconștiente. În această paradigmă, psihoterapeutul are rolul de a analiza tendințele inconștiente și de a le înlocui, în cadrul jocului, cu altele.

¹³ Anna, Freud, apud Daniil Borisovici, Elkonin, „Psihologia jucătorului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 119.

¹⁴ Melanie, Klein, apud Daniel, Marcelli, „Tratat de psiho-patologie a copilului”, Editura Fundației Generale, București, 2003, pag. 220.

Forma de terapie a Melaniei Klein este contestată și azi de mulți practicieni. Daniel Marcelli vorbește despre ignorarea aspectului formal, clar regimentat al manifestărilor ludice de către Melania Klein. Argumentul lui Marcelli este cât se poate de valid. Jocul copilului are o organizare formală. Jocurile de practică, pentru Bühler „jocuri funcționale”, presupun repetarea unui anumit gest. Jocurile simbolice presupun înlocuirea funcției unui obiect. Jocurile cu regulă presupun organizări sociale. Toate aceste structuri se regăsesc în toate jocurile majorității copiilor. Cum pot fi ele explicate din perspectiva Melaniei Klein? De multe ori, manifestări ludice ce pot părea violente sunt, de fapt, jocuri de practică sau simbolice mascate. Interpretarea acestora conform modelului propus de Melanie Klein poate duce terapeutul pe o pistă falsă.

Dincolo de acest aspect, abordarea Melaniei Klein ignoră o serie de tendințe naturale ale copiilor de anumite vârste. Plăcerea de a arunca obiecte nu poate fi interpretată întotdeauna ca manifestare a angoasei. Se poate, de asemenea, afirma că „jocurile” propuse de Melanie Klein sunt departe de a fi jocuri reale și, utilizate în acest context, ele încetează să aibă aură ludică. Pentru ca jucăria să fie jucărie, trebuie să inspire copilul la acțiunea de a construi un joc cu ea.

Funcțiile sociale

Concluziile lui Elkonin

Daniil Borisovici Elkonin neagă în lucrarea sa „Psihologia jucătorului” toate concluziile psihanalizei despre

joc. Inspirat de filozofia lui Karl Marx, el plasează originea jocului în mediul social în care se dezvoltă copilul și consideră că funcția jocului este aceea de a pregăti individul pentru societatea în care trăiește.

Pentru Elkonin, originea jocului se află în mînuirea obiectuală, iar direcția în care tendințele ludice se deplasează au legătură cu viitorul adult și cu așa-zisa tendință a omului către muncă. „Jocul e orientat spre viitor și nu spre trecut.”¹⁵ Momentul în care copilul învață să mînuiască obiectul este un moment crucial, în viziunea lui Elkonin. Undeva în preajma acelei vârste se naște în el tendința către descoperirea sferei necunoscutului. El respinge ideea conform căreia jocul este o răsfrângere a vieții copilului, fiind adeptul teoriei care atestă că tendința de explorator a omului se manifestă în activitatea ludică.

Totuși, chiar dacă vorbește despre raportul dintre joc și necunoscut printr-o serie de exemple elocvente, Elkonin limitează dorința de explorator a omului la explorarea diverselor roluri ale societății. Aceasta este doar una din multe erori ale teoriei sale despre joc.

O altă direcție greșit trasată este viziunea asupra jocului ca manifestare specifică doar copilului, cu toate că, în mod paradoxal, prin exemple din studiul său se poate demonstra exact contrariul. Limitarea jocului la sfera copilăriei îl împinge pe Elkonin către concluzia eronată anume că jocul a apărut în

¹⁵ Daniil Borisovici, Elkonin, „Psihologia jucătorului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 136.

dezvoltarea umană ulterior muncii, fiind o reflexie a acesteia în universul infantil. Conform lui Elkonin, munca oferă omului satisfacție, senzația confirmării personalității, iar jocul este o imitație a formelor de muncă existente în societatea în care copilul crește. „Prin origine și natură, jocul cu rol este un fenomen social.”¹⁶

Argumentele prin care Elkonin combate funcțiile pe care psihanalistii le-au atribuit jocului dovedesc de mult ori o neînțelegere a termenilor specifici. Spre exemplu, neînțelegând nondiferențierea relației subiect-obiect expusă de Piaget, îi reproșează lipsa de claritate a unor termeni precum „asimilare”. De asemenea, refuză nu doar să accepte interpretarea expusă de psihanalisti, ci însăși teoria psihanalitică. Pentru Elkonin copilăria nu este o înșiruire de traume.

Cu toate că teoria pe care Elkonin își bazează cercetarea este simplistă, munca sa nu trebuie ignorată. În primul rând, „Psihologia jucătorului” este un material bine documentat care înglobează o mare parte din teoriile moderne despre funcția jocului. În al doilea rând, dincolo de ideea centrală, Elkonin expune o mulțime de argumentări relevante. Asocierea jocului cu dorința de cunoaștere a necunoscutului este foarte importantă. De asemenea, studiile lui Elkonin asupra jocului de rol sunt materiale necesare anumitor capitole ale lucrării noastre, așa cum se va vedea în continuare.

¹⁶ Daniil Borisovici, Elkonin, „Psihologia jucătorului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 66.

Funcțiile educative

Teoriile moderne despre funcția jocului

Inspirată de munca lui Piaget (ale cărui concluzii au fost enunțate în volumul I), Sue Jennings identifică 3 faze ale jocului, fiecare fază având funcție specifică. Cele trei faze, corespund etapelor de dezvoltare a copilului.

„Corporalitate-Proiecție-Rol (CPR) presupune o secvențiere de dezvoltare care arată modul în care un copil este implicat într-o serie de scenarii dramatice și activități între naștere și 7 ani”¹⁷. Etapa de corporalitate își găsește corespondent atât în pre-exercițiul lui Groos, cât și în „jocul funcțional” al lui Bühler, sau în jocurile de practică definite de Piaget. Diferența majoră este în faptul că Sue Jennings consideră că această etapă începe înainte de naștere, când fătul se află în pântecul mamei. Cercetarea sa demonstrează că legătura dintre cei doi este, în primul rând, corporală, iar mama îi transmite copilului constant semnale. Din acest motiv, în primele luni de naștere, fătul tânjește după contactul cu mama. În aceeași perioadă are loc conștientizarea diferențierii relației subiect-obiect despre care vorbește Piaget în studiul său. Din acest motiv etapa de corporalitate, care este prima, este extrem de importantă întrucât diminuează impactul alterității.

Ciccone afirmă despre importanța jocului corporal în acest moment: „În acest fel jocul atenuează impactul traumatic

¹⁷ Sue, Jennings, „Creative play with children at risk”, Editura B. Braun Medical Industries Penang, Malaysia, 2012, pag. 4, trad. aut.

al alterității.”¹⁸ Prin joc, copilul este capabil să înțeleagă, de fapt, ce înseamnă diferența dintre sine și celălalt. Primele contacte umane au loc prin joc. Noțiunea de relație are loc prima oară în cadrul unui joc.

Conform lui Sue Jennings, există elemente din etapele următoare și în jocurile corporale. Atingerile dintre mamă și fiu, imitarea unuia de către celălalt, au un filon profund dramatic și tendințe din jocul cu rol. Sue Jennings vorbește mult în lucrările sale despre elementul profund teatral al oricărei relații și despre cum experiența umană se dobândește în fond, de cele mai multe ori, pe cale dramatică. Se poate presupune că atunci când bebelușul imită expresia mamei sale, atunci când se strâmbă cu ea, atunci când îi pune mâna pe față repetitiv, sau atunci când îi strânge degetul, el învață primele forme de expresie și în fond, primele forme de comunicare. Sue Jennings vorbește despre existența unui „as if” (ca și cum) încă din primele luni de relație mamă-copil.

În acest fel se construiește eul, conform lui Ciccone: „Jocul produce interiorizare, fabrică Eul, materia psihică”¹⁹ Copilul primește impulsuri de la mamă, pe care le înglobează în tiparele sale, care îl liniștesc în procesul conștientizării diferențierii dintre sine și lume, trauma alterității. Jocurile de corporalitate sunt esențiale întrucât vin de la mamă, care e univers și eu pentru copil. Jocurile respective sunt preluate

¹⁸ Albert, Ciccone, „Manual de psihologie și psihopatie generală”, Editura Fundației Generația, București, 2010, pag. 200.

¹⁹ Albert, Ciccone, „Manual de psihologie și psihopatie generală”, Editura Fundației Generația, București, 2010, pag. 200.

automat în corp și, în absența mamei, reprezintă o rămășiță a unui eu universal, pierdut odată cu nașterea. Prin repetitivitate, ele pe de-o parte pansează rana traumei, pe de altă parte creează, prin interiorizare, primele insule ale unei lumi interioare. Copilul preschimbă durerea în plăcere prin joc. Jocul îi conferă puterea că el este autorul mișcării respective și are în continuare control asupra unei părți din univers, propria-i personalitate. Astfel se formează materia psihică a personalității viitoare.

Funcțiile jocului în această etapă sunt multiple: funcție biologică de pre-exersare, funcție de vindecare a traumei alterității, funcție de asimilare prin interiorizare (generând primele frânturi de „eu”, respectiv de „eu în relație cu celălalt”).

Următoarea fază descrisă de Sue Jennings este faza proiecției. Jocurile din această etapă au caracteristici identificate de Elkonin în „Psihologia jucătorului”. Această etapă corespunde și etapei lui Piaget, „jocurile simbolice”. De asemenea, o parte din concluziile trase de Sigmund Freud asupra jocului, se aplică.

Etapa proiecției este un moment al descoperirilor, al conștientizării felului în care un „eu” proaspăt format poate lua în stăpânire o fâșie de lume. Există corespondente și în funcționalitatea jocului lui Bühler. Despre aceasta, Elkonin afirmă: „delimitarea pe de-o parte de plăcerea-desfătare, iar pe de altă parte, de bucuria anticipării rezultatului activității”²⁰. Atunci când copilul acționează, acțiunea sa are funcție dublă.

²⁰ Daniil Borisovici, Elkonin, „Psihologia jucătorului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 78.

Pe de-o parte, este vorba de bucuria conferită de acțiune în sine, care e de fapt mecanism de coping rămas din copilăria mică, pe de altă parte este descoperirea faptului că acțiunea sa produce un rezultat în lume, cu alte cuvinte, descoperirea faptului că el este cauza.

Pe lângă plăcerea cauzalității, derivat din aceasta, are loc un alt proces: înlocuirea simbolică. În această etapă copilul descoperă faptul că poate căpăta control asupra unei părți de univers. Foaia de hârtie poate deveni carte doar pentru că cel care se joacă dorește să o vadă astfel.

În același timp, instinctiv, în jocul de proiecție se manifestă toate dorințele și pulsionile negative din viața reală. Este evident că nu se manifestă întotdeauna atât de direct ca în interpretarea lui Freud, dar sunt numeroase cazuri în care pulsionea negativă este transformată în joc ce generează plăcere. Daniel Marcelli vorbește despre acest proces: „jocul permite satisfacere substitutivă a dorințelor”²¹ În acest moment se poate vorbi și despre forme de terapie prin joc, întrucât multe din poveștile proiectate în joc sunt influențate de evenimente din viața reală, transformate. Autorul acestui proces este adultul. El este cel de la care copilul învață să își rezolve problemele în joc. Ciccone oferă un exemplu elocvent cu un copil care exprimă pulsioni negative, fiind agresiv asupra mamei sale iar mama transformă această manifestare într-un joc de-a vânătoarea. Din observațiile psihologilor contemporani, proiecțiile nu sunt întotdeauna atât de directe ca în

²¹ Daniel, Marcelli, „Tratat de psiho-patologie a copilului”, Editura Fundației Generale, București, 2003, pag. 220.

interpretările lui Sigmund Freud, și cu atât mai puțin ca în terapia propusă de Melanie Klein. Totuși, în jocul copilului se poate, din acest punct, interveni terapeutic.

O altă parte din proiecțiile copilului sunt influențate de fantezia acestuia. Se poate argumenta că fantezia este doar realitatea recompusă în funcție de dorințele copilului, dar regulile după care aceasta se recompune sunt greu de înțeles chiar și din perspectiva psihologiei moderne. Se poate găsi o corespondență între dorința de explorator identificată de Elkonin și această caracteristică a jocurilor simbolice. Elkonin trage concluzia justă atunci când afirmă că jocul copiilor tinde către lumi inaccesibile. Proiecția este de multe ori legată de obiecte care nu sunt la îndemâna copiilor. Din acest motiv, copiii se joacă adesea cu scânduri de lemn pe care le transformă în săbii, își fac cazemate din scaune etc. Obiectele alese pentru proiecție au caracteristicile expuse de Buytendijk.

Funcțiile identificate în această etapă sunt: transformarea pulsiiunii negative în pulsiiune pozitivă prin proiecție, transformarea parțială a universului înconjurător în univers fantastic.

Cea de-a treia fază este cea a rolului. Această etapă presupune interpretarea de către copil al unui caracter diferit de acesta. Contrar tezelor pe care primele teorii psihanalitice le susțin, copilul nu își interpretează întotdeauna dorințele. Se poate vedea că de multe ori copiii sunt atrași de roluri variate. Se poate interpreta faptul că un copil care are apetență către roluri negative are o serie de pulsiiuni agresive reprimare dar în cazul fetei care interpretează o bătrânică sau o cerșetoare

explicația devine complicată. Motorul acestei perioade este dorința de a fi altcineva, care nu este întotdeauna o dorință reală de devenire.

Etapă de rol înglobează fragmente din etapele anterioare la fel cum și în etapele anterioare există caracteristici ce anticipează nevoia de rol. Spre exemplu, transformarea lemnului într-o sabie este un prim pas pe care copilul îl face către a juca rolul soldatului, dar în perioada proiecției, transformarea nu este totală. Transformarea lemnului în sabie implică puterea pe care o simte copilul experimentând senzația de a avea o armă în mână, dar de aici până la crearea caracterului de soldat și a contextului de luptă mai sunt mulți pași.

Jocurile de rol sunt primele jocuri sociale. Tot în această perioadă se produce o tranziție către jocul cu regulă. Elkonin vorbește despre cum orice set de reguli asumat reprezintă, de fapt, asumarea activă a unui rol într-un scenariu incert. În prima etapă a jocului cu roluri, copiii stabilesc scenariul dinainte, întrucât faza proiecției se manifestă mai puternic. Spre exemplu, înainte de a se juca de-a doctorul și pacientul cei doi copii discută despre cum va avea loc întrevederea dintre ei. Din acest motiv, nerespectarea scenariului dinainte stabilit este adesea, în relaționarea acestora, motiv de conflict. Sunt nenumărate cazurile de copii care plâng pentru că doctorul nu i-a consultat așa cum s-a stabilit înainte de joc. Odată cu avansarea în vârstă, copiii devin mai deschiși la ideea de neprevăzut. Scenariile devin libere și, odată cu trecerea la jocurile cu scenariu liber, se naște nevoia regulii. Regula pe de o parte îngreuează libertatea și trasează direcția de joc și, pe de altă parte, favorizează apariția elementului neprevăzut.

Jocul cu regulă îndeplinește două funcții. Prima este cea socială. Copiii interacționează la vârsta aceasta doar prin joc. Prietenii se realizează pe baza jocurilor comune, abilităților în cadrul unui anumit joc. Cea de-a doua funcție are legătură cu explorarea necunoscutului prin transformarea totală a universului înconjurător în univers fantasmă. Dacă în cazul jocului simbolic acest fenomen se produce parțial, în cazul jocurilor cu regulă, acest fenomen se produce total. Cele două pietre puse la o distanță oarecare devin poarta din jocul de fotbal dar și curtea școlii devine teren de fotbal și copiii fotbaliști ce își joacă rolul utilizând toate resursele fizice de care dispun. Lemnul devine sabie, dar odată cu această transformare, sufrageria devine câmpul de luptă și copilul eroul din legendă.

În această etapă se poate sesiza și o logică clară a jocului. Dacă înspre finalul etapei simbolice, sabia poate fi utilizată și în cofetărie, în acest punct, sabia este asociată automat cu războiul. Orice jucător care nu respectă logica universului stabilit este exclus. Se poate vorbi în acest moment de presiunea socială care îl face pe individ să se dezvolte doar pe o anumită direcție, delimitată dinainte și acceptată de grup.

Concluzii

În urma cercetării, s-au trasat o serie de funcții pe care jocul le îndeplinește. Le vom enumera, structurat:

- Funcție biologică, exersând o serie de funcții ale organismului înainte ca individul să aibă nevoie; **joc corporal;**

1. Funcțiile jocului în dezvoltarea individului

- Funcție psihologică, formând primele forme de relație între mamă și bebeluș, prin structura „as if”; **joc corporal;**
- Funcție psihologică, atenuând impactul traumei alterității prin mișcări funcționale, prin crearea unui safe-space, fiind un fenomen de tranziție în diferențierea subiect-obiect; **joc corporal;**
- Funcție psihologică și educativă, prin preluarea în posesie a unei porțiuni de lume, prin experimentarea cauzalității; **joc corporal – joc proiectiv;**
- Funcție psihologică de evacuare, prin transformarea pulsionilor negative distructive cu adresă internă și externă în acțiuni simbolice din care derivă plăcere; **joc proiectiv;**
- Funcție psihologică, prin transformarea situațiilor negative în situații pozitive imagine prin proiecția pe obiect; **joc proiectiv;**
- Funcție de evacuare, în caracterul tranzitiv, de la interior către obiect dar având bază în impulsul primit de la obiect; **joc proiectiv;**
- Funcție educativă, prin experimentarea universului necunoscut în corporalitate, prin schimbări simbolice; **joc de rol;**
- Funcție educativă, prin experimentarea caracterului necunoscut prin asumarea acțiunilor sale; **joc de rol;**
- Funcție socială, proiectând dinamici de grup și formulând relații în cadrul grupului în funcție de aptitudinile către un joc sau altul; **joc de rol;**

- Funcție cognitivă, prin construirea unui univers coerent în jurul unei situații imaginare; **joc de rol;**
- Funcție pedagogică, în crearea unui mediu propice pentru manifestarea resurselor ascunse. **joc corporal, proiectiv, de rol.**

De asemenea, s-a demonstrat că funcțiile educative, formulate mai întâi de Piaget, transcrise diferit pe aceeași matrice, de către Sue Jennings, înglobează toate celelalte funcții. Este vorba de o serie de procese care au loc simultan. Funcția psihologică de adaptare la trauma alterității se îmbină cu cea biologică de pre-exercițiu și mai apoi cu cea psihologică și educativă prin care copilul învață prin imitație și joc, primele forme de relaționare prin „ca și cum”. Mânuierea obiectuală, se îmbină cu funcția psihologică de evacuare a unor pulsuni negative și cu cea de transformare a pulsuniilor negative pe obiect, formând astfel jocul proiectiv (numit de Piaget „simbolic”). Funcțiile cognitive, sociale, educative și psihologice se împletesc formând jocul de rol, care mai apoi derivă în joc de regulă.

Din acest motiv, mai departe în interiorul lucrării, se va pune accent pe categoriile de jocuri identificate de Sue Jennings, întrucât acestea cuprind funcțiile biologice, sociale, psihologice, psihanalitice etc.

În primul capitol, s-au studiat amănunțit funcțiile pe care jocul le îndeplinește în dezvoltarea individului. S-a demonstrat că el vine în întâmpinarea unor nevoi umane de diverse tipuri (de la tendințe biologice, până la nevoi sociale).

În prima parte a celui de-al doilea capitol se va vorbi despre jocul de adulți și se va verifica dacă funcțiile pe care jocul le îndeplinește în dezvoltarea infantilă, sunt valabile și pentru adulți. Mai apoi se va studia felul în care profesorul care lucrează cu adulți poate formula jocul cu funcție pedagogică, utilizând toate informațiile existente cu privire la funcțiile pe care jocul le îndeplinește.

2.

Utilizarea pedagogică a funcțiilor

În acest capitol vom studia funcțiile pe care jocul le are pentru persoana adultă. Așa cum s-a precizat și în capitolul „Condiția jucătorului” (volumul I), nu s-au putut găsi studii care să se preocupe de rolul pe care îl îndeplinește jocul în viața adultă. Majoritatea lucrărilor citate se preocupă fie de importanța jocului în dezvoltarea copilului, fie de originea istorică a jocului, fie de studiul manifestărilor ludice în societate. În acest capitol vom identifica o serie de tendințe generale ale jocului adulților din secolul XXI și vom verifica dacă funcțiile pe care jocul le are în dezvoltarea copilului, se aplică și în cazul jocului adulților. De asemenea, vom aprofunda rolul pe care acesta îl are în viața matură.

Odată studiate funcțiile pe care jocul le are în dezvoltarea copilului, trebuie clarificate aplicabilitățile acestor funcții la adult. În fond, studenții artei actorului se presupune că au trecut de vârsta copilăriei. Abia după demonstrarea aplicabilității funcțiilor identificate la persoana matură și după înțelegerea felului în care acestea transformă inconștient personalitatea individului, se poate vorbi despre felul în care profesorul poate utiliza jocul cu scop pedagogic în lucrul cu adultul.

Tot în acest capitol vor fi enunțate direcțiile în baza cărora, în viziunea noastră, pedagogul ce dorește să utilizeze jocul în lucrul cu studentul actor, poate formula jocurile. Direcțiile trasate sunt inspirate din funcțiile pe care le ocupă jocul în toate etapele dezvoltării individului, de la copil, la adult, după cum se va vedea. Direcțiile pedagogice trasate sunt bazate pe funcțiile enumerate în capitolul anterior.

Trebuie evidențiat faptul că ideile expuse mai departe în legătură cu poziția pedagogului, sunt aplicabile exclusiv pentru profesorul de arta actorului, și au ca structură, metodologia Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale”. În ceea ce privește alte domenii de studiu, nu avem certificarea să emitem o părere avizată.

Jocul adulților

Există o perspectivă generală ce leagă jocul de perioada copilăriei. Așa cum am evidențiat și în acest studiu, o multitudine de teoreticieni au studiat jocul în relație directă cu dezvoltarea infantilă.

În urma cercetărilor, putem afirma că jocul este pentru copil instrumentul principal de cunoaștere a lumii înconjurătoare. De la formele primitive de joc până la jocurile avansate, toate acestea asigură evoluția copilului ca ființă mai întâi izolată, trăind trauma propriei limitări, mai apoi socială, în relație cu celălalt și cu comunitatea în care trăiește. Se pot intui o mulțime de structuri ludice care devin mecanisme de învățare, mecanisme de relaționare etc.

Citind lucrările care se preocupă de problema jocului, ipotezele privind jocul persoanei ajunse la vârsta maturității sunt destul de succinte. Primele studii despre joc asociază jocul cu copilăria și cu excesul energetic. Deci, persoana matură nu mai are nevoie de joc. Teoriile biologice, atribuie jocului funcția de pre-exercițiu și, în această optică, adultul nu mai are nevoie de pre-exercițiu, el aflându-se în plin exercițiu. Teoriile sociale de tipul celei a lui Elkonin sau celei a lui Jean Chateaux, fac paralela joc-muncă. Jocul copilului se transformă, odată cu trecerea timpului, în munca adultului. Adultul angrenat în muncă are satisfacția pe care jocul i-o conferea în copilărie conform acestora. Primele teorii psihanalitice nu conțin detalii despre jocul adultului. Se sugerează că jocul scoate la iveală potențialul copilului. Se poate deduce faptul că odată ce acel potențial este explorat, jocul este înlocuit cu domeniul de activitate. În toate lucrările enunțate se sugerează faptul că jocul ocupă un loc marginal în viața adultă.

Realitatea concretă ne infirmă aceste ipoteze. De la petreceri tematice, la jocuri video jucate în rețea de o comunitate, la parcuri acvatice, la board games, la jocuri de noroc, toate acestea și multe altele sunt dovezi clare ale nevoii omului modern de joc. Cum pot fi explicate numeroasele exemple de jocuri de adulți existente în societatea modernă?

Pentru a avea o înțelegere amănunțită a fenomenului, este necesară o privire asupra popoarelor primitive și a relației acestora cu jocul. În observațiile sale asupra papuașilor, Mikluho-Maklai vorbește despre puținele forme de joc pe care le întâlnește la aceștia: „un băiețel de patru anișori aprindea plin

de seriozitate focul, căra lemne, spăla vasele, își ajuta tatăl cu curățatul fructelor”¹. Deși descrie relația dintre părinți și copiii lor ca fiind plină de afecțiune, el observă independența extrem de timpurie a copiilor papuașilor. Copiii sunt angrenați în muncile adulte încă de la vârsta de trei ani. Ei se joacă extrem de puțin.

„Încă de mic, copilul își însușește viitoarele operații practice, devenind, sub aspectul comportamentului lui, serios și prudent.”² Acesta participă la toate muncile casnice și devine responsabil de casă și de gospodărie. Efectuând munci concrete, învață cauzalitatea funcțională prin muncă. Copilul devine cauza a ceva concret, spre deosebire de copilul civilizației moderne care descoperă un soi de cauzalitate fictivă. Se poate trage concluzia că etapa jocului de practică se încununează cu descoperirea muncii. Jocul simbolic devine nenecesar în acel moment. Copilul poate efectua deja operațiuni concrete. De ar avea nevoie să efectueze operațiuni imaginare? Pentru ce să se joace de-a bucătarul când el este deja bucătar?

Se poate observa și faptul că în cazul copilului de papuaș, munca ia o formă directă și concretă. Mama sa nu lucrează într-un birou efectuând sarcini de neînțeles pentru copil. Ea taie legumele din care se face mâncarea pe care mai apoi o mănâncă împreună cu el. Copilul poate observa această

¹ Nicholas, Mikluho-Maklai, apud Daniil Borisovici, Elkonin, „Psihologia jucătorului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 69.

² Nicholas, Mikluho-Maklai apud Daniil Borisovici, Elkonin, „Psihologia jucătorului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 46.

cauzalitate. Toate muncile sunt simple și ușor inteligibile pentru copil.

Bryant observă în lucrarea sa „Oamenii Zulu” organizarea familială a acestora. În triburile Zulu, de la vârsta de trei ani, copiii sunt forțați să efectueze munci cât se poate de dificile. Bryant vorbește despre un băiat de doar 6 ani care merge cu vitele la pășune. Și în lucrarea acestuia, jocul copiilor pare o activitate marginală. Copiii joacă doar jocuri jucate și de adulți.

Exemplele enunțate ar putea conduce către concluzia falsă că jocul este activitate socială premergătoare muncii. În prezența muncii, jocul nu mai prezintă interes. Cu toate acestea, Elkonin constată că există o diferență a lungimii perioadei copilăriei în funcție de nivelul de evoluție al unei societăți. „Perioadele dezvoltării copilului își au istoria lor”³. Omul este animalul cu cea mai lungă perioadă de joc. Se poate presupune că există o legătură între lungimea perioadei în care lumea este tradusă prin joc și gradul de dezvoltare al unei specii.

La popoarele primitive jocul este înlocuit cu munca destul de repede, fapt care duce la o estompare a granițelor dintre copii și părinți. Copilul devine practic de la o vârstă fragedă, membru activ al unei mici societăți.

Bogoroz-Tan vorbește despre copiii triburilor nordice care odată ce învață să apuce obiectele, primesc de la părinți prima lor jucărie: un cuțit de vânătoare. Și aici se poate observa

³ Daniil Borisovici, Elkonin, „Psihologia jucătorului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 69.

că jocul este înlocuit cu munci concrete, efectuate de multe ori cu ajutorul cuțitului primit. Atunci când primul obiect cu care interacționează individul e ascuțit, proiecția simbolică va căpăta limitele ei. Un cuțit preschimbat în altceva, poate răni jucătorul. Odată cu rana se învață funcționalitatea concretă a obiectului în detrimentul jocului simbolic. Avantajul este independența copilului. Dezavantajul major e legat de dezvoltarea fanteziei acestuia, care este de la o vârstă fragedă estompată.

Exemplul cel mai bogat în semnificații este oferit de Margaret Mead, care realizează o cercetare despre copiii pescarilor primitivi din Melanezia. Din nou, și în cazul acestora, se va observa faptul că jocurile copiilor sunt importate de la adulți. Copiii de pescari nu pescuiesc până la o vârstă mai înaintată. Totuși, ei nu joacă jocuri de rol în care sunt pescari. Singurul joc de rol care apare este următorul: „Numai întâmplător și foarte rar, cam odată pe lună, ea putea urmări un joc de imitație în cadrul căruia copiii executau scene din încheierea căsătoriei.”⁴

Exemplul Margaretei Mead oferă cheia pentru a înțelege felul în care apar formele evolute de joc. În cazul triburilor Zulu, al triburilor nordice și a papuașilor, jocurile se opresc într-o anumită etapă. Cu siguranță se poate constata existența jocurilor de practică. Trecerea la jocul simbolic este anulată de învățarea unor abilități concrete. „În dezvoltarea jocului cu roluri, copiii

⁴ Daniil Borisovici, Elkonin, „Psihologia jucătorului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 51.

aparținând societății primitive rămân în urma copiilor de aceeași vârstă din societatea noastră contemporană.”⁵

Copilul de pescar imită în jocul său ritualurile de nuntă. Nunțile sunt momente rare în comunitățile mici. De asemenea, sunt momente extrem de spectaculoase pentru toți membrii participanți. Dincolo de aceste aspecte, nunta este inaccesibilă pentru copii. Copiii de pescari știu că vor deveni pescari și pot observa cu ușurință dinamica pescuitului și, tocmai din acest motiv, pescuitul nu le trezește interes. Totuși, orice ar face copilul de pescar, oricât de abil ar deveni, el nu va putea fi mire până la vârsta adultă. Fantezia copilului care generează jocul de rol se inspiră din universuri neînțelese parțial și inaccesibile.

Și în cazul copiilor Zulu, această regulă se aplică. Copilul care este pus la munci, care devine membru complet al unei societăți clar orânduie, nu poate dori să devină altceva întrucât el nu cunoaște altceva. El este, de la vârsta de 7 ani, egal cu adultul. Copilul nu știe de existența unui alt univers sau a unui alt scop decât cel al micro-societății din care face parte. În comunitatea Zulu, el poate înțelege munca și felul în care este întreprinsă de toți ceilalți, fiind odată cu vârsta, încurajat să o practice. Către ce ar putea el să fantazeze atunci când universul înconjurător este atât de clar delimitat?

În primul volum al studiului, s-a evidențiat faptul că orice joc este de fapt o înglobare a unui univers macro într-o formă micro, inteligibilă pentru copil. Din acest motiv,

⁵ Daniil Borisovici, Elkonin, „Psihologia jucătorului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 51.

activitățile din joc sunt simplificări ale acțiunilor reale. Doctorul din jocul copiilor face operații din senin și tratează pacienții după bunul său plac, avocatul decide să acuze în loc să apere, super-eroul devine rău. Dacă universul înconjurător e micro ce altceva rămâne de înglobat? Dacă jucătorul trăiește într-un sat unde totul se desfășoară într-o direcție clară și ușor inteligibilă pentru el, nu rămâne nimic de redus. Copilul doctor care face operații tăind oameni după bunul său plac, se manifestă astfel pentru că meseria de doctor are o mulțime de aspecte complet de neînțeles pentru el. Făcând pe doctorul, se dezvoltă în el pulsivitatea de a cunoaște mai bine ceva necunoscut.

S-a afirmat în capitolul „Funcția jocului în dezvoltarea individului” faptul că una din funcțiile îndeplinite de joc este explorarea universului necunoscut prin corporalitate/schimbări simbolice. În viziunea noastră, este absolut necesar ca o parte din univers să fie necunoscut pentru ca manifestările simbolice și cele de rol să apară. Odată cu creșterea numărului aspectelor ascunse ale unei societăți, crește și numărul manifestărilor ludice din acea societate. Copiii din societatea modernă se joacă și de-a doctorii, de-a avocații, de-a nunta, de-a vânătorii. Jocurile lor nu se rezumă la meserii concrete și roluri sociale, așa cum concluzionează greșit Chateaux și mai apoi Elkonin. Jocurile practicate de copii sunt inspirate și din dezvoltarea tehnologică. Există o sumedenie de copii care se bat cu săbii laser ca în filmul *Star Wars* sau conduc nave spațiale gigantice. De asemenea, supra-naturalul este un izvor important de inspirație pentru copiii din societățile evolute. Ei se joacă de-a vrăjitorii și fantomele dar și de-a super-eroii.

Ce legătură este între jocurile copiilor primitivi/ jocurile copiilor din societăți evolute și jocul adulților? S-a enunțat ideea lui Elkonin, conform căreia perioada dezvoltării copilului și a raportului acestuia cu jocul se modifică în funcție de nivelul de avansare al unei societăți. Din exemplele de mai sus, putem trage concluzia că modificarea perioadei în care jocul este prezent are legătură cu mediul înconjurător. Într-un mediu limitat în care cauzalitățile sunt ușor de urmărit, perioada de joc este mică întrucât nu există nimic care să trezească fantezia, cu excepția nunților la pescari. Se poate identifica următoarea legătură: univers mic – perioadă de joc scurtă.

Ciccone afirmă „Jocul îl presupune pe celălalt, pe obiect.”⁶ Implicarea celuilalt nu are legătură cu implicarea socială despre care vorbește Elkonin. Jocul îl presupune pe celălalt, obiect sau ființă, în sensul în care celălalt servește drept inspirație. În societatea limitată, jocul ia forme limitate.

În cazul societăților evolute, perioada de joc este mult mai mare. Chateaux vorbește despre această legătură atunci când afirmă că omul este ființa cu cea mai lungă copilărie. Se poate trage concluzia că nivelul de evoluție influențează lungimea perioadei de joc.

Bazându-ne pe aceste motive, în viziunea noastră, jocul nu este activitate specifică numai copilului în societatea modernă. Lumea actuală abundă de universuri ascunse. Omul de rând știe câteva concepte economice dar nu înțelege pe deplin mecanismele prin care se fac afaceri la nivel înalt. Jocul

⁶ Albert, Ciccone, „Manual de psihologie și psihopatie generală”, Editura Fundației Generația, București, 2010, pag. 202

de Monopoly îi oferă o bucatăică din acest univers. Omul secolului XXI cunoaște istoria dar nu înțelege pe deplin experiența evoluției unei populații. Jocuri pe calculator precum „Age of empires” îi pot da șansa să își lărgască orizontul.

Omul care vrea să se joace mult și multe e, de fapt, omul care vrea să cunoască mult și multe. Omul societății de azi simte de foarte multe ori nevoia jocului întrucât societatea modernă este în multe privințe, confuză pentru el.

În societatea modernă, contactul adultului cu jocul poate fi pe viață, iar jocul continuă să își exercite majoritatea funcțiilor pentru acesta și după perioada copilăriei. Prin urmare, cu excepția funcției biologice, considerăm că toate principiile descoperite sunt aplicabile și la omul matur.

Predispoziția către o etapă. Metoda unică

Sue Jennings formulează etapele de dezvoltare ale jocului până la vârsta de șapte ani astfel: „Corporalizare: naștere – 12 luni (totul este experimentat prin corp); Proiecție: 13 luni – 3 ani (sunt explorate jucăriile și mass-media dincolo de corp); Rolul: 3 ani – 7 ani (rolurile și povestirile sunt dezvoltate în joc dramatic).”⁷

Ea admite că aceste delimitări nu sunt fixe în sensul în care exact după primul an începe etapa de proiecție și exact la vârsta de trei ani începe lucrul cu rolul. Ele sunt mai mult un

⁷ Sue, Jennings, „Neuro-dramatic play and trauma ,Towards Healing and Hope’”, B. Braun Medical Industries Penang, Malaysia, 2012, pag. 4, trad. aut.

ghid asupra felului în care se dezvoltă manifestarea ludică în copil.

Sue Jennings intră în acord cu majoritatea teoriilor psihanalitice care consideră că baza experienței umane se formează până la vârsta de 7 ani. Jennings extinde puțin această perioadă considerând că și cu câteva luni înainte de naștere se poate vorbi despre viață, deci despre un tip de trăire.

Conform teoriei psihanalitice, emoțiile majore prin care se conturează personalitatea individului au loc până la vârsta de șapte ani. În această perioadă învățăm să vorbim atât cu ajutorul limbajului cât și gestual. Atunci au loc primele forme de atașament, primele forme de relații, primele lupte de putere, primele senzații. Ceea ce trăiește omul ulterior se construiește pe tiparul învățat până la vârsta de 7 ani. Din acest motiv, conform multor psihanalisti, expresia „cei șapte ani de acasă” este perfect validă și vorbește despre natura profundă a omului.

Toate relațiile pe care omul le face în acea perioadă devin model general pentru relațiile ulterioare și undeva, inconștient, omul se simte condus către acele personalități care îi oferă o parte din tiparul cunoscut. Scopul inconștient este de rezolvare în prezent a unei probleme trecute. Din perioada 0-7 ani derivă complexele lui Oedip și al Electrei. În fond, prima relație cu o persoană de sex opus pe care un copil o dezvoltă este în cazul băieților, mama, și în cazul fetelor, tatăl. „Freud a atras primul atenția asupra nevoii anumitor copii de a-și modifica legăturile cu părinții lor.”⁸

⁸ Daniel, Marcelli, „Tratat de psiho-patologie a copilului”, Editura Fundației Generale, București, 2003, pag. 224

Pe această bază se vor forma viitoarele relații de cuplu. Din acest motiv, în relațiile de cuplu, persoanelor implicate li se pare de multe ori că se cunosc dintotdeauna. Pentru că într-un fel se cunosc. Inconștientul celor doi membri le-a semnalat că pot fi împreună. Oricât de departe ar dori oamenii să plece în călătorii, tot vor purta „acasă” în mintea lor.

Scopul terapiei nu este să modifice tiparul, ci să îl îmbogățească, să îl transforme în ceva sănătos. Omul care a trăit o traumă în copilărie, în relația cu părintele de sex opus, va căuta de multe ori relații toxice, de abuz, de sadism, de masochism etc. Prin conștientizare, pacientul poate descoperi noi aspecte ale relației cu mama/ tata. Chiar dacă experiența principală este trauma, el poate, prin regresie, descoperi noi valențe ale relațiilor din trecut. Astfel, modelul va fi îmbogățit și omul va putea să își vindece în prezent, o traumă anterioară.

Ceea ce aduce nou, Sue Jennings este structurarea etapelor de joc. În viziunea sa, adultul de mâine va rămâne influențat și de o structură de joc în viața sa adultă. Cu alte cuvinte, unii oameni sunt mult mai puternic influențați de etapa de corporalitate. Din acest motiv felul în care privesc lumea și fac relații este extrem de kinetic. Atingerile și felul în care simt contactul le definește profund personalitatea. Alții sunt profund atrași de etapa simbolică, de proiecție. Orice persoană simbolică este o persoană a fanteziei care găsește extrem de multă plăcere în a redimensiona un detaliu, pierzând uneori imaginea de ansamblu. Alții sunt extrem de aproape de rol, de a trăi povestea, de a experimenta o fațetă a personalității lor, dar

acest demers nu poate fi realizat decât din interior, prin raționamente, cu un scop precis etc.

Sue Jennings asociază orice etapă nouă, orice proces de învățare străin, cu o naștere, în care de fapt, la nivel inconștient, individul se întoarce la mecanismele de coping cunoscute în primii ani de viață. Ea observă prezența asocierii cu o etapă de joc și în rândul adolescenților: „Desigur, aceste etape sunt vizitate din nou în anii adolescenței, deși nu în aceleași etape secvențiale”⁹. Apoi, vorbește despre existența acestui fenomen și în viața adultă. Fiecare experiență nouă generează în individ o regresie ce îl conduce către instrumentele folosite în primii ani de viață.

Sue Jennings își dezvoltă teoria conform căreia fiecare dintre noi avem o tendință mai mare către o categorie. Din acest motiv avem preferințe relaționale și opțiuni.

În viziunea noastră, dacă aspectele profunde ale inconștientului unei persoane nu pot fi tratate decât de o persoană avizată, nu de profesorul de arta actorului, depistarea tendinței către o structură și îmbogățirea cu celelalte structuri ar trebui cu siguranță să fie principalul obiect de lucru al pedagogului.

Conform lui Sue Jennings, tendința exagerată către o anumită etapă de joc este văzută de multe ori în mediile sociale ca un blocaj. Această situație se întâmplă deseori și în lucrul cu studentul actor. Sunt nenumărate momentele în care profesorul

⁹ Sue, Jennings, „Creative Play with Children at Risk”, Editura Speechmark Publishing Ltd, Oxford Court, 2005, pag. 5, trad. aut.

explică ceva, studentul pare că înțelege dar, cu toate acestea, informația se rupe la un anumit nivel. Deși acesta poate cuprinde cu mintea cerințele pedagogului, corpul, vocea, logica internă nu corelează înțelegerea în acțiune. În viziunea noastră, fenomenul descris se întâmplă pentru că indicația nu se pretează pe etapa de joc în care e blocat studentul actor.

Toate metodologiile teatrale cunoscute care utilizează jocul, se folosesc de acesta ca instrument pedagogic într-un fel unic. Jocul este utilizat pentru a facilita o serie de înțelegeri și apoi îmbogățit cu noi etape care facilitează noi planuri ale acelor înțelegeri. Din acest motiv, schema este fixă și felul în care este explicat jocul și interpretate manifestările ce derivă din el, rămân la latitudinea și talentul pedagogului.

Se poate afirma că jocurile teatrale, sunt structuri fixe, rigide care servesc pentru a crea o serie de înțelegeri dinainte stabilite. Felul în care ele sunt utilizate în învățământul teatral e foarte asemănător cu ideea de educație în care copilul stă în bancă și primește o mulțime de informații goale.

În opinia noastră, prin acest tip de învățământ, nu este luat în calcul materialul cu care vine studentul și forța jocului este diminuată major. Faptul că studentul corporalizează îi va influența fără îndoială tot parcursul de actor. El nu trebuie pus în aceeași categorie cu studentul care are o fantezie simbolică extrem de dezvoltată. Cei doi nu au nevoie de aceleași înțelegeri și în niciun caz de aceleași indicații. De multe ori, unii profesori nici nu sunt conștienți de faptul că unul din studenții lor au o corporalitate extrem de dezvoltată, și sunt surprinși atunci când îl văd dansând într-un spectacol de music-hall de libertatea de

care dă dovadă. Acest fenomen nu are legătură cu lipsa lor de talent pedagogic, ci cu faptul că etapa de jocuri este momentan mult prea puțin exploatată înainte ca jocul să fie abandonat în procesul profesionalizării actorului.

Sue Jennings vorbește despre faptul că tendința către o etapă de joc este o coordonată ce modifică fundamental personalitatea omului. În plus, tendința către o anumită etapă influențează major omul aflat în procesul de învățare. Procesul educativ poate deveni un chin major dacă nu rezonază cu felul în care fiecare individ percepe. Forțarea pe un anumit tip de joc, opus celui cu care e obișnuit, poate duce individul către revolte succesive și către un număr mare de blocaje. Din acest motiv, adolescenții capătă ură pentru o anumită materie sau anumite activități. Problema nu e numai domeniul, ci și felul în care el e prezentat.

Acest fenomen se întâmplă des și în facultatea de teatru. Există o sumedenie de studenți care, în urma efectuării studiilor, renunță la dorința de a deveni actori și tind să se îndepărteze cât mai tare de arta teatrală. De multe ori, ei nu mai pășesc în teatru nici ca spectatori. Este evident faptul că motivele sunt multiple, dar se poate presupune că și procesul enunțat mai sus este una din cauze.

Sue Jennings identifică o serie de exerciții prin care se poate crea o punte între o etapă și alta astfel încât pacientului să nu îi fie anulată personalitatea, ci îmbogățită de noi sensuri. O persoană corporală va rămâne pe veci corporală, dar poate învăța să se exprime simbolic și în rol prin prisma corporalității. Astfel, în procesul terapeutic și educativ, nu îi este anulată

tendința, ci este îmbogățită. Felul în care jocul îmbogățește în terapie experiența pacientului, poate fi o resursă și pentru relația dintre profesorul de actorie și studentul său.

În viziunea noastră, așa cum s-a afirmat și în capitolul anterior, profesorul de arta actorului nu ar trebui sub nicio formă să își depășească atribuțiile de profesor. Este evident că relația profesor-student este diferită de cea dintre terapeut și pacientul său. Cu toate acestea, atunci când vorbim de resurse, de accesarea potențialului interior, de îmbogățirea încrederii în sine, se pot observa zone în care rolul de profesor și cel de pedagog se îmbină.

Realizând o analiză generală a metodologiilor utilizate, se poate constata faptul că tendințele majore din arta teatrală modernă, corespund celor trei etape. Dacă Stanislavski propune un sistem axat pe etapa de rol, în care toate acțiunile provin din motivație rațională, rezultând într-un joc calculat în care actorul experimentează în fiecare clipă rolul, se poate presupune că Meyerhold propune prin biomecanica sa, un mod de lucru axat pe tendințele corporale, pe mișcare și pe dezvoltarea prin aceasta. Brecht poate fi ușor încadrat la etapa de proiecție, prin distanțarea care presupune imaginea despre un rol și de asemenea, definirea acestuia printr-un vector unic.

Toate metodele teatrale derivate din aceștia tind mai mult sau mai puțin către descoperirea, prin perspectiva unei etape, a artei teatrale. De la Declan Donnellan, la John Wright, la Michael Cehov, la Meisner, toți propun dinamici în funcție de etapa de joc prin care au descoperit ei, arta teatrală.

În viziunea noastră, ideea unei universități bazate pe o metodă unică devine invalidă. Metoda unică poate crispa o mulțime de studenți care nu au de fapt predispoziția emoțională pentru aceasta. Pentru un student aflat în etapa corporalizării, o metodă bazată exclusiv pe procesul cognitiv, pornind de la interior, va fi extrem de dureroasă. Întâlnirea cu o astfel de metodă va fi de fapt o anulare a personalității sale. El va simți că nici una din resursele sale fundamentale nu este folosită: artei pe care el alege să o studieze și inevitabil, mai devreme sau mai târziu, își va pune întrebarea dacă el este potrivit pentru meseria de actor sau dacă și-a ales greșit profesia. Mai mult decât atât, nici el și nici profesorul său, nu vor identifica sursa blocajului. Universitatea Națională de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale” abundă de exemple de studenți aflați în această situație.

În viziunea noastră, jocul utilizat în profesionalizarea artei actorului ar trebui să capete o nouă dimensiune pentru a evita situații ca cele expuse mai sus. În prima etapă, primul semestru, jocul ar trebui să fie instrument de cunoaștere a studenților. Există o serie întreagă de jocuri utilizate în play-therapy, multe dintre acestea preluate chiar din manualele de jocuri utilizate în arta teatrală, care pot facilita răspunsul la întrebarea: „În ce etapă se află studentul cu care voi lucra în următorii trei ani?”. Răspunsul la această întrebare va oferi mai apoi, profesorilor, tactici de abordare a fiecăruia în parte. În etapele ulterioare, ar trebui aplicate o serie de exerciții practice care să faciliteze înțelegerea principiilor unei noi etape, prin prisma etapei în care se află studentul.

Pentru ca studentul aflat în etapa corporală să înțeleagă concepte precum memoria afectivă a lui Stanislavski, vor trebui propuse o serie de exerciții de corporalizare a emoției. Pentru ca studentul aflat în etapa de rol să treacă la lucrul cu obiectul, este necesar pentru acesta să înțeleagă o structură a corporalizării obiectului. Pentru ca cel aflat în etapa de proiecție să înțeleagă supratema, scopul major al unui personaj, scena va trebui desfăcută în acțiuni simbolice, prin care el să înțeleagă felul în care o dorință majoră influențează chiar și cea mai mică acțiune. Toate aceste structuri de exerciții, vor fi propuse în volumul al III-lea.

În viziunea noastră, Universitatea Națională de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale” este un teren extrem de propice pentru asimilarea noii dinamici a jocului tocmai pentru că facultatea de teatru a acestei universități nu se bazează pe o metodă unică. În fond, acest studiu nu propune o metodologie nouă sau schimbări structurale masive, ci pur și simplu o schimbare a opticii.

Jocul liber și jocul condus

În play-therapy se face o diferențiere între cele două maniere în care pacientul se joacă în cadrul unei sesiuni. Primul tip de joc se numește joc liber, iar al doilea se numește joc condus. Fiecare dintre cele două tipuri are funcție diferită, atât pentru terapeut cât și pentru pacient.

Jocul liber este un stil de joc în care terapeutul intervine cât mai puțin cu putință. El doar propune în anumite cazuri

tipul de activitate pe care pacientul urmează să o realizeze. În cazul copilului, de multe ori nu se întâmplă nici acest lucru, un cadru liber fiind favorabil deschiderii acestuia. În jocul liber cu adulți, se propun o serie de jocuri cu scop de identificare.

În jocul liber, terapeutul încurajează manifestarea ludică și exprimarea sentimentelor prin intermediul acesteia. El devine de multe ori complice în joc și adresează o serie de întrebări despre opțiunile alese. Există în manualele de play-therapy serii întregi de exerciții recomandate pentru free-play. În acest punct al terapiei, scopul terapeutului este să înțeleagă cât mai multe despre pacient. De la etapa de joc cu care rezonează, care este de fapt filtrul pe care pacientul îl are în toate activitățile de învățare și relaționare, până la informații profund personale. În jocul liber se poate identifica personalitatea jucătorului. Se poate observa tiparul în relații, se văd relațiile pe care acesta le are cu familia sa, elementele care îi constituie supraeul, anxietățile sale și momentele în care se declanșează, complexele majore și mecanismele de apărare prin care încearcă să le ascundă sau să le depășească, angoasele etc.

În jocul liber, nimic nu este judecat. Nu există corect și greșit, nu există bine și rău. Orice manifestare, cu condiția să nu fie distructivă/ autodistructivă, este bine-venită. Se poate argumenta faptul că o acțiune distructivă sparge de fapt barierele jocului. Ciccone afirmă: „Jocul presupune ca excitația pulsională să nu fie excesivă”¹⁰ Jocul, așa cum s-a afirmat și în

¹⁰ Albert, Ciccone, „Manual de psihologie și psihopatie generală”, Editura Fundației Generația, București, 2010, pag. 204.

primul volum al lucrării este un simulacru al unei lumi în care limitele sunt întotdeauna clare. Atunci când se încalcă regulile, jocul încetează să mai fie joc. Deci, se poate admite faptul că un pacient care se joacă a făcut primul pas către conștientizare.

Jocul liber oferă cadrul perfect pentru a aduna date despre pacient. Prin felul în care acesta se joacă, el transmite fără filtru mai multe lucruri decât își dă seama. În joc se formează ierarhii, se identifică alfa și beta. De asemenea, în joc, se pot observa strategii. Cine mizează pe sine și cine mizează pe echipă. Ce arme utilizează fiecare? Mai mult decât atât, în jocul liber se pot observa formele de bază de relaționare. Se poate presupune faptul că cel care încearcă să trișeze în joc, va trișa și în viața reală. Se poate intui faptul că cel competitiv în joc este competitiv și în viața de zi cu zi etc.

Scopul urmărit, de fapt, de jocurile libere bine formulate, este punerea de întrebări. Această abordare se dovedește a fi mult mai eficientă în aflarea adevărului decât ar putea fi adresarea de întrebări directe. Cu cât oamenii avansează în vârstă se feresc tot mai tare să spună adevărul și se preocupă tot mai mult să își construiască o imagine ideală/mască socială. În joc, aceste măști sunt date la o parte. Avantajul jocului liber este că pune întrebarea neinvaziv. Pacientul angrenat în activitate ludică, nici măcar nu conștientizează de multe ori că jocul pe care el îl joacă, are scop și pentru terapeut. „Atunci când angoasa este prezentă în joc, aceasta nu este rezultatul jocului ci materialul acestuia”¹¹. El pur și simplu își

¹¹ Albert, Ciccone, „Manual de psihologie și psihopatie generală”, Editura Fundației Generația, București, 2010, pag. 202.

transpune personalitatea în cadrul fictiv. La finalul unei sesiuni de free-play, el se va simți ca după un joc de rummy cu prietenii. Se poate ca la început să fie suspicios, să aibă numeroase bariere și să încerce să joace jocul ca persoana ideal construită, dar pe parcursul ședinței, dacă va fi condus într-un fel adecvat, se va lăsa cucerit de puterea ludică. La finalul fiecărei noi ședințe de free-play, terapeutul va cunoaște mai în profunzime psihicul acestuia.

Jocurile libere pornesc de la tablouri generale, spre exemplu, de la o poveste inventată pe loc, și avansează către tabloul intern al individului. Un exemplu clasic de joc liber este povestea în cinci pași. Împreună cu terapeutul, pacientul elaborează o poveste în cinci pași în care se vorbește despre un personaj fictiv (un erou), cu o putere specială (superputere la alegere) care se află într-o situație dificilă (oricare ar fi ea) și care reușește cu ajutorul cuiva să își soluționeze problema. Finalul poate fi trist sau fericit, ajutorul poate fi dat de o persoană, un animal sau chiar un obiect. Toate alegerile pe care le face pacientul asupra poveștii respective sunt material valoros pentru orice terapeut. Povestea în cinci etape, oferă de asemenea informații despre nivelul de structurare internă a fiecăruia. Dacă toate elementele alese sunt din sfere diferite se poate deduce existența unui eu scindat. Dacă pe parcursul poveștii se uită caracteristici de bază ale personajelor se poate intui o dezorganizare internă majoră.

Din perspectiva noastră, jocul cu povestea jucat în forma sa brută, în cadrul academic, nu va avea rezultatele pe care le are în play-therapy. El trebuie adaptat. Unul din jocurile de anul

Îl este improvizația pe o temă stabilită. Studentului i se dă o acțiune pe care el trebuie să o realizeze la un moment dat al exercițiului („să caute un obiect foarte mic”). Pornind de la această acțiune, el trebuie să construiască un întreg moment de improvizație respectând structura momentelor subiectului. El poate, de pildă, să construiască un moment în care fix înainte să plece din casă, constată că și-a pierdut cheile. În acest caz, pierderea obiectului este intriga, și căutarea lor este dezvoltarea acțiunii. El trebuie, deci, să creeze premisa de bază (expozițiunea), punctul culminant (apogeul căutării și modul în care se dezvoltă acesta) și deznodământul (soluționarea problemei). Acest joc poate fi jucat în altă etapă, cea a jocului liber, cu noi coordonate inspirate din jocul în 5 pași. În noua structură, el poate oferi alte informații profesorului despre studenții săi. Același joc va avea două valențe diferite în funcție de scopul pedagogic. De acest tip de adaptări se va ocupa volumul al III-lea al lucrării.

În urma etapei de joc liber, terapeutul realizează o evaluare a pacientului. Este nevoie de o serie de jocuri pentru a trage o concluzie concludentă. Așa cum s-a afirmat și în capitolul anterior, unele date pot genera confuzii și, spre exemplu, comportamente ce la prima vedere, indică spre o concluzie, pot căpăta noi conotații într-o imagine de ansamblu. În acea evaluare sunt urmărite următoarele lucruri:

- Etapa de joc în care se află acesta (corporalizare, proiecție, rol).
- Nevoile pe care pacientul le are.

- Zonele vulnerabile pe care terapeutul le intuiește (angoase, complexe, probleme relaționale, probleme clinice etc.).
- Resursele de care acesta dispune.

În cazul artei actorului, în viziunea noastră, aspectele pe care pedagogul ar trebui să se concentreze sunt: etapa de joc în care se află studentul, nevoile pedagogice pe care le are, resursele de care dispune. Este evident faptul că toate cele patru puncte sunt interconectate și că, inevitabil, în relația pedagogică se vor atinge și zonele vulnerabile.

Profesionalizarea artei actorului este un proces aflat în legătură cu directă cu primii ani ai maturității majorității studenților. De asemenea, inegalitatea șanselor și numărul mic de posturi în raport cu numărul mare de absolvenți sunt aspecte ale condiției actorului român care mai devreme sau mai târziu îi vor atinge și pe studenți. Deci, inevitabil, mai mult decât în alte relații, profesorul de arta actorului va lua contact cu zonele vulnerabile și traumatice ale studentului-actor. Ceea ce, în opinia noastră, profesorul trebuie să evite, prin lucrul său la clasă, este să deschidă trauma sau să se folosească de ea pentru a obține un rezultat. Cu toate că accesarea vulnerabilității pe cale directă poate da rezultate pe termen scurt, cu toate că se poate spune că în școala românească de teatru deschiderea rănilor emoționale este o tradiție, considerăm că se pot obține rezultate mai solide, prin axarea pe resurse, nevoi, etapă de joc.

În urma evaluării, începe procesul terapeutic. În acest proces se urmăresc o serie de scopuri raportate la configurația

fiecărui individ și la necesitățile sale. Vom enumera o serie de pași generali:

- adâncirea etapei de joc prin asigurarea cadrului de manifestare;
- căpătarea înțelegerii celorlalte etape prin prisma etapei personale;
- crearea unui safe-space intern;
- integrarea unor mecanisme de adaptare socială;
- structurarea emoțiilor;
- crearea unor mecanisme de acceptare și sublimare a pulsioniilor negative.

Primele două scopuri (adâncirea etapei de joc prin conferirea cadrului de manifestare, dobândirea înțelegerii celorlalte etape prin prisma etapei personale), se pot importa în forma lor actuală ca principii pedagogice. Motivul pentru care ele se pot importa în forma lor actuală este acela că au ca obiect de activitate dezvoltarea resurselor. Este evident faptul că exercițiile utilizate în profesionalizarea actorului vor fi diferite de cele cu care operează terapia prin joc.

Pentru a descoperi o nouă etapă de joc, studentul actor trebuie mai întâi să fie încurajat să se dezvolte în etapa în care e și să devină conștient de faptul că resursa lui principală are izvorul în acel tip de joc. Apoi, se pot utiliza cu scop de tranziție o serie de exerciții deja existente îmbogățite cu noi sensuri. Pentru studentul corporal va trebui mai întâi înțeleasă natura mișcării și abia apoi necesitatea ei. Dacă i se va spune că acționează greșit în scenă, acesta va deveni inhibat pentru că i-a fost blocată resursa principală. El va percepe abordarea

profesorului ca o anulare a propriei sale personalități. El trebuie încurajat să acționeze în continuare dar acțiunile sale trebuie să capete o nouă plastică, și abia apoi, în plastica necesară scenei se poate vorbi despre scop. Sunt numeroase cazurile de studenți care rezolvă o scenă, după multe încercări eșuate, primind o indicație simplă de tipul: „Trebuie să te miști agil ca o pisică.”. În același timp, pentru un student cerebral, aflat în etapa rolului, indicația va inhiba major pentru că el va deveni conștient de corpul său într-o manieră distructivă, ce îi va genera o sumedenie de gânduri parazitare. De forma practică a acestor exerciții, de cum ar trebui ele formulate, ne vom preocupa în volumul al III-lea.

Următoarele două scopuri terapeutice (crearea unui safe-space intern și asumarea unor mecanisme de adaptare socială) necesită o adaptare specifică personalizării artei actorului. Într-un fel indirect, studiul artei actorului le atinge tangențial. Se poate vorbi despre un spațiu intern de siguranță al actorului în scenă sau despre relațiile interumane și adaptabilitatea socială a personajelor. De asemenea, se poate afirma faptul că exercițiile efectuate cu scopul de coaliza grupul, au scopul de integrare a tuturor studenților în grup. Cu toate acestea, scopurile terapeutice nu pot fi preluate de profesorii de arta actorului întrucât ele se adresează unei zone interne traumatice a pacientului. Pentru ca acesta să își găsească un spațiu intern în care să se simtă în siguranță, este necesar ca el să își acceseze momentele traumatice din trecut. De asemenea, scopul demersului terapeutic este mai degrabă acela

de a echilibra un set de emoții, spre deosebire de țelul profesorului de actorie care este aceea de trezi un set de resurse.

În ceea ce privește structurarea emoțiilor și sublimarea pulsioniilor negative, și acestea necesită o privire profundă. Se vorbește adesea despre prezența urii în joc, despre felul în care ura capătă în manifestarea ludică o formă teatrală. Ciccone afirmă: „Jocurile, teatralizarea violenței – jocul de-a devorarea, de-a leul care-l mănâncă pe copil etc. – sunt moduri de legare a violenței, a distructivității.”¹² Zonele întunecate ale personalității noastre sunt adaptate de societate de la o vârstă fragedă. Începând de la mama care nu îi mai oferă atenție copilului pentru că a lovit-o și continuând cu școala care se bazează fie pe consecință a acțiunii negative (în limbaj popular: pedeapsă), fie pe recompensarea comportamentului pozitiv (recompensă), și continuând cu orice cadru social întâlnit. Lumea întreagă se sprijină pe un sistem de implementare al unui set de valori morale și de credințe axat pe conflictul bine-rău. De la filmele cu super-eroi și cele cu happy-end, până la concepțiile religioase despre moralitate.

Problema cu care se întâlnește studentul actor în primii pași către profesionalizare este majoră. El trebuie să fie capabil în lucrul la rol să devină amoral. Pentru a putea juca un personaj negativ, el trebuie să îi înțeleagă raționamentele și să ajungă până la nivelul la care să îl iubească. Deși în plan rațional, studentul poate înțelege acest concept, acțiunile cu conotație

¹² Albert, Ciccone, „Manual de psihologie și psihopatie generală”, Editura Fundației Generația, București, 2010, pag. 203.

negativă îl vor inhiba major. La modelul social și moral pe baza căruia s-a cristalizat personalitatea sa, se adaugă și relația cu profesorul, care are o dinamică specială în cadrul facultății de teatru. Studentul trebuie să înțeleagă emoțional faptul că profesorul de actorie, spre deosebire de toți ceilalți profesori din viața sa, nu îi va judeca moralitatea, oricare ar fi ea, în lucrul la rol. Din acest motiv, considerăm că o întreagă suită de jocuri trebuie să se axeze pe pulsuniile negative, pe explorarea urii, încrâncenării, egoismului, geloziei, invidiei etc.

Cu toate că vor exista forme de adaptare, considerăm că obiectivele crearea unui safe-space intern, integrarea unor mecanisme de adaptare socială, structurarea emoțiilor, adaptarea pulsuniilor negative sunt atinse doar tangențial de arta actorului întrucât ele sunt obiective profund terapeutice, care vizează mai degrabă ideile de nevoie lăuntrică și de traumă, complex, angoasă, adaptabilitate socială decât nevoile creative pe care studenții le-ar putea avea. Așa cum s-a precizat, câteva adaptări vor fi propuse sub forma jocurilor exemplificate în volumul al III-lea, dar mai departe, acest studiu se va preocupa pe primele două obiective (identificarea resursei principale, înțelegerea celorlalte tipuri de resurse) pentru a nu crea confuzie între rolul profesorului și acela al psihologului.

Concluzii

În acest capitol am demonstrat faptul că vârsta jocului depinde de fapt de contextul social și de capacitatea de a fantaza a individului. Din acest motiv, considerăm că toate funcțiile

jocului, mai puțin cea biologică, pot fi transferate la persoana adultă

În continuare, am arătat felul în care primii șapte ani de dezvoltare se reflectă în viața omului matur la toate nivelurile și am dezvoltat teoria etapei individuale. Mai apoi, am introdus ideea conform căreia etapa de jocuri ar trebui structurată diferit pentru fiecare etapă în parte. Fiecare individ ar trebui să pornească în studiul artei actorului pornind de la datele sale, scopul pedagogului fiind să le identifice și apoi să le potențeze. Am constatat că acestea sunt motivele pentru care orice metodă unică, bazată pe viziune personală, va eșua în studiul actoriei.

Am importat în psiho-pedagogia artei actorului diferențierea clară: joc liber – joc ghidat/ condus. În viziunea noastră, poziționarea terapeutului din cadrul jocului liber ar trebui să fie primul fel de raportare al pedagogului, în lucrul cu studentul. Din acest motiv, jocurile acestora nu ar trebui judecate în această primă etapă întrucât ele furnizează informații vitale despre personalitatea celor cu care se va lucra în următorii trei ani.

Am oferit exemple ale felului în care anumite jocuri pot ajuta pedagogul să înțeleagă pe de-o parte jocul personal al studentului, pe de alta nevoile sale, resursele, punctele nevralgice. Am sugerat un fel de adaptare a unei structuri de joc specifică play-therapy în scopul psiho-pedagogiei actorului. Am trasat o serie de principii clare, astfel încât profesorul să nu ajungă, așa cum de multe ori se întâmplă, să fie psihologul neavizat al propriilor studenți.

Considerăm de asemenea, că etapa evaluării din play-therapy este esențială pentru a optimiza procesul pedagogic. Ea oferă de fapt cheia în care se va lucra cu fiecare în parte. Jocurile în sine, nu se vor schimba pe parcursul anilor de lucru. Ele vor fi utilizate cu scop diferit și îmbogățite cu noi etape. Se vor modifica scopurile mici pe care le urmărește profesorul cu fiecare dintre studenți în aceste exerciții.

Am arătat mai apoi printr-o serie de exemple felul în care profesorul poate aborda diverse concepte specifice artei teatrale prin prisma etapei de joc a studentului, nu negând-o sau considerând-o ca pe un impediment, ci folosindu-se de ea. De asemenea, am vorbit despre existența, din acest punct a două feluri de joc pentru student: cele care îi oferă încredere în propria-i structură, arătându-i ce bază puternică are în propria-i personalitate, și cele care realizează tranziția către celelalte structuri de joc (de proiecție, corporale, de rol), pornind de la etapa de joc în care se află studentul.

Mai departe s-au identificat o serie de scopuri ale jocurilor din play-therapy. Scopurile au fost elaborate în urma studierii manualelor actualizate ale terapiei prin joc. Scopurile au fost adaptate pentru studiul actoriei și vor fi elaborate în capitolele următoare.

S-a sugerat concentrarea procesului educativ în două etape: etapa de descoperire (prin intermediul jocului liber) și etapa pedagogică (în care profesorul utilizează observațiile jocului liber). În jocul liber, profesorul are scopul de a repera resursa creativă principală (corporală, proiectivă, de rol) și nevoile studentului actor. Mai apoi, în procesul educativ s-a

sugerat concentrarea pe două aspecte principale: îmbogățirea resursei principale a studentului (consolidarea personalității existente) și tranziția de la o etapă la alta prin prisma resursei principale de creație (de la corporal la rol, de la rol la simbolic, de la simbolic la corporal).

Ideile expuse în capitolul „Utilizarea pedagogică a funcțiilor” nu presupun o restructurare a anului școlar sau a etapelor pe parcursul celor trei ani de studiu din cadrul Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale”. În fond, etapa de jocuri poate rămâne în primul semestru al primului an de arta actorului. Ceea ce se propune este de fapt o schimbare a raportării studentului la joc. Din acest motiv, înainte ca jocul să aibă conținut pedagogic, el trebuie să aibă conținut informativ pentru profesor.

Capitolul „Funcția jocului în pedagogia actorului” se va concentra pe jocul de arta actorului, trasând o funcție generală pe care acesta trebuie să îl aibă, celelalte funcții devenind în acest fel, subordonate unui vector unic.

3.

Funcția jocului în pedagogia actorului

În prima parte a capitolului următor vom face o paralelă între funcțiile jocurilor identificate în capitolul „Funcția jocului în dezvoltarea individului” și structura primului an de studiu al artei actorului propusă de Universitatea Națională de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale”. Concluzia pe care o vom urmări este că primii pași în profesionalizarea actorului constau, de fapt, în munca de recuperare a elementelor fundamentale pe care se construiește orice ființă umană. Actoria nu este, în viziunea noastră, un câmp străin pe care individul trebuie să îl exploreze, ci baza pe care el și-a construit întreaga personalitate. Studentul actor realizează inconștient, în primul an de studiu, o suită de regresii care îi declanșează resurse din primii șapte ani de viață.

Motivele pentru care funcția jocului de arta actorului va fi extrasă pornind de la structura primului an de studiu al studenților UNATC sunt multiple. Primul motiv este acela că programa analitică a universității dedică un semestru (primul semestru al artei actorului), studiului jocului. Al doilea este acela că obiectivele structurate în metodologie sunt în raport

direct cu jocul. Jucând o suită de jocuri, se presupune că studenții ating obiectivele respective. Un alt motiv este acela că jocurile provin din mai multe surse, Universitatea Națională de Artă Teatrală și Cinematografică nefiind axată pe o metodă unică.

Analiza efectuată va urmări o suită de etape. Prima va fi trasarea obiectivelor, a doua explicarea concretă a lor (stabilirea diferențierii dintre ceea ce se urmărește teoretic și ceea ce se parcurge practic). Mai apoi, se va realiza o paralelă între categoriile de jocuri jucate de studenți și jocurile care marchează etapele identificate de Piaget, dezvoltate mai apoi de Sue Jennings. Scopul este acela de a observa faptul că toate categoriile de jocuri specifice artei actorului, prin structura lor, urmăresc întoarcerea studentului într-o etapă a copilăriei, retrezirea unor „eu”-uri estompate de către acesta, odată cu trecerea la vârsta maturității. Din acest motiv, scopul pedagogic al jocurilor de arta actorului este acela de a recupera ceva, de a retrăi ceva, de a regăsi ceva.

Tot în acest capitol, se va studia felul în care studenții efectuează primii pași în drumul către profesionalizare, prin utilizarea instrumentului denumit de Stanislavski, „magicul dacă”. Se va observa faptul că „magicul dacă” (descriș de Stanislavski ca fiind precum un joc), este de fapt un instrument de regăsire a eului infantil. Se va observa că primele forme de relație pe care le experimentează omul în evoluția sa sunt prin intermediul unui joc ce presupune un „dacă” atașat.

Redobândirea funcțiilor

Primul semestru este, conform programei analitice UNATC, axat pe trei obiective: – dezvoltarea aptitudinilor specifice;

- implicarea și creativitatea studentului în cadrul grupului;
- instruirea studentului pentru lucrul organic prin învățarea unor elemente utilizate în lucrul la rol.

Mai departe, se va face o analiză succintă a categoriilor de jocuri jucate. În analiză, se va lua în calcul tipul de joc (în funcție de obiectiv), felul în care este predat jocul în realitate, obiectivul urmărit în plan ideal, similitudinea cu un tip de joc din copilăria mică. Scopul este acela de a arăta că toate jocurile prin care studentul face primii pași în profesionalizarea sa, au funcția de a recupera, de a retrezi resurse pe care acesta la un moment dat, le-a accesat.

Dezvoltarea aptitudinilor specifice

Obiectivul „dezvoltarea aptitudinilor specifice” reprezintă conștientizarea legăturii dintre dicție, voce, corp, gândire, relația cu celălalt. În cursul de actorie se înțelege relația directă dintre aptitudinile studiate separat în celelalte cursuri (dicție, voce, corp). În prima etapă studentul ar trebui să realizeze legătura dintre intern și extern. El ar trebui să învețe că atât mersul, cât și vocea și simțul ritmic, compun personalitatea sa artistică, conform metodologiei. Din acest motiv, unele din exercițiile propuse sunt exerciții de

conștientizare corporală, altele se axează pe înțelegerea unui gest în integralitatea sa, altele pe înțelegerea conotațiilor a diverse poziții corporale. Toate exercițiile propuse sunt privite ca fiind noi și abundând de sensuri specifice actoriei.

Primele forme de jocuri cu care studenții iau contact sunt exercițiile de mers brownian, în care jucătorii sunt invitați în primă etapă să meargă aleatoriu printr-un spațiu delimitat de profesorul coordonator. Mai apoi, studenții primesc diverse sarcini pe care ei trebuie să le încorporeze în acțiunea de merge. Fie li se dau teme de spații pe care le traversează în joc, fie li se solicită să acționeze într-un fel anume de fiecare dată când întâlnesc alt jucător, fie sunt invitați să își imagineze că mersul lor e guvernat de diverse centre (cap, gât, stomac etc.). Alte jocuri cu care studenții iau contact sunt exerciții de expresivitate corporală, precum cele în care trebuie să exprime cu corpul lor diverse dispoziții. Multe alte jocuri includ testarea felului în care o mișcare se răsfrânge în celălalt.

În realitate, exercițiile propuse sunt, de multe ori, reluarea unor jocuri din copilărie. În perioada de corporalizare, copilul experimentează o serie de stiluri diferite de mers, încearcă tot soiul de atingeri și testează felul în care reacționează cel pe care îl atinge, încearcă starea imobilă într-o sumedenie de poziții (jocurile în care copiii încearcă să stea cât mai mult într-o poziție bizară). Jocurile de mai sus au, pentru studentul actor, un unic scop: reintegrarea, în persoana matură, a funcției psihologice datorită căreia se creează un safe-space prin repetitivitatea mișcării. Exemplele concrete demonstrează că în realitate, jocurile propuse au ca scop, regăsirea unor zone

abandonate ale personalității, îmbogățirea lor prin experiența adultă, deci au funcția de a recupera. Există chiar numeroase situații în care jocurile specifice anului întâi sunt chiar jocuri din copilărie. Exercițiile de oglindire, care trasează o întreagă categorie, sunt versiuni adaptate vârstei adulte a jocului „oglanda” din copilăria mică. Alte astfel de exemple sunt: „Unu, doi, trei: La perete stai”, „Mațele încurcate”, jocuri în care una sau mai multe persoane sunt legate la ochi și au de rezolvat diverse sarcini (derivate din „Baba Oarba”).

Studentul actor trebuie să descopere în această etapă că în postura nouă în care se află, sub ochiul privitorului, i se va declanșa trauma alterității. În orice om, atunci când este privit, are loc un proces identificat de Stanislavski în „Munca actorului cu sine însuși”. Gândurile „parazitare” se activează și individul are impresia că nu stă bine, nu respiră bine, nu vorbește bine, nu există bine. Cu alte cuvinte, în interior se produce negarea propriei personalități, după cum surprinde Stanislavski extrem de clar în lucrarea sa. Se poate observa că acesta este un fenomen asemănător celui experimentat de bebeluș în perioada în care el conștientizează diferențierea subiect-obiect. Așa cum remarcă diverși psihologi, orice experiență nouă de învățare, în special cele care includ procesul de învățare experiențială, generează în individ o regresie către primii ani de viață.

Studentul trebuie să descopere că acțiunea înseamnă, de fapt, existență și că acțiunea se produce indiferent dacă el vrea sau nu. Chiar dacă psihicul său îi spune că el nu are ce căuta pe scenă, el este pe scenă. Studentul trebuie să treacă din nou prin trauma alterității și să realizeze că el există, fie că interiorul său

acceptă asta sau nu. Se poate afirma că exercițiile enumerate mai sus servesc, de fapt, recuperării funcționalității jocului corporal.

Implicarea și creativitatea studentului în cadrul grupului

Un alt obiectiv urmărit ține de coalizarea grupului. În acest punct se realizează o serie de confuzii și din acest motiv este necesară o privire aplicată asupra a ceea ce înseamnă, în viziunea noastră, fenomenul de apropiere în cadrul unei echipe.

În primul rând, un grup care funcționează bine teatral nu trebuie să fie neapărat un grup de prieteni. Nu se poate cere unui grup de oameni care provin din medii variate și au, de multe ori, vârste diferite, niveluri de educație distincte, să comunice perfect. Studentul trebuie să învețe în acest punct că existența lui scenică depinde de celălalt.

Existența prin celălalt nu are nicio legătură cu relația din viața de zi cu zi cu celălalt. Actorul care există prin celălalt, există pentru că îl investește pe celălalt cu funcția necesară rolului. Acesta este, în fond, primul nivel al relației. Dacă, spre exemplu, interacțiunea este de tipul agresor-victimă, orice mișcare realizată de agresor va fi văzută ca o amenințare de către victimă. Dacă exercițiul presupune că trebuie să ne ajutăm unii pe alții, ne vom ajuta independent de relațiile personale și, astfel, va fi dus la bun sfârșit exercițiul.

Coalizarea grupului nu este pe principiul „Toți pentru unul și unul pentru toți” ci pe un principiu mai profund al

ființei. Acesta se poate traduce: „Eu îi văd pe toți cum trebuie să îi văd pentru ca eu să pot câștiga jocul”.

Exercițiile de coalizare a grupului au toate un numitor comun: acela de a îl pune pe student în situații limită în care poate reuși să câștige doar prin intermediul lucrului în echipă. Exerciții de tipul insula (în care studenții trebuie să traverseze o distanță mare călcând doar pe foi, având un număr limitat de foi) sau tava și paharul (în care un grup mare de studenți duce o tavă cu un pahar plin cu apă pe un traseu cu obstacole) sunt reprezentative pentru această categorie. Aproape toate sunt formulate pe regula: „Fără ajutorul grupului nu poți câștiga”. Scopul este facilitarea înțelegerii importanței partenerilor într-un proiect de teatru, importanței echipei. În același timp, formularea este extrem de asemănătoare cu jocurile simbolice de grup din copilărie. Copiii care se joacă de-a podeaua cu lavă și se ajută unul pe celălalt să nu pășească decât pe obiectele de mobilier dintr-o cameră, sunt o reprezentare ușor simplificată a exercițiilor de grup. Din nou, prin exemple de acest tip, se poate argumenta faptul că funcția principală vizată este aceea de a recupera funcții.

Alte exerciții propuse țin de interacțiunea cu obiectul și conotația simbolică a acestuia. Exercițiul definitoriu în acest sens este cel propus de Viola Spolin în care un obiect simplu (spre exemplu un pahar), capătă noi sensuri prin acțiunea asupra sa. Paharul poate deveni parfum, pion etc. De la jocul Violei Spolin, derivă multe altele, prin care studentul învață interacțiunea simbolică.

Atât exercițiile de coalizare a grupului, cât și cele simbolice, reîmprospătează în student etapa de proiecție: funcția psihologică prin care se ia în posesie o fâșie de lume și se înțelege cauzalitatea, funcția de evacuare, prin caracterul tranzitiv, în relația cu obiectul, având bază în acesta, funcția educativă, prin experimentarea universului necunoscut prin corporalizare, în schimbări simbolice. Prin exercițiile de coalizare și de lucru cu obiectul nu se învață nimic nou, pur și simplu se reactivează o serie de funcții ale jocurilor din copilăria mică.

De asemenea, o bună parte din profesori utilizează jocurile din primul semestru pentru a studia dinamicile sociale din cadrul grupei. Ei observă dacă doi studenți au un anumit tip de „chimie relațională”. În cazurile în care aceasta există, ea poate fi potențată prin primirea unor roluri în etapele următoare. Ceea ce urmăresc profesorii este felul în care se dezvoltă funcția socială a jocului în grupul respectiv.

Instruirea studentului pentru lucrul organic la rol

Al treilea obiectiv urmărit constă în asumarea unor elemente specifice meseriei: problemă, scop, punct de concentrare.

Se poate observa că studenții iau contact cu ideea de „punct de concentrare” printr-o serie de exerciții care corelează corpul de voce sau de mișcări specifice într-o structură rituală specifică jocurilor „de practică”. Unul din jocurile cele mai dificile, care este material și pentru examenul parțial, este

secvența de pași. În acest joc, studenții trebuie să memoreze o structură de pași și pe anumiți pași să facă o mișcare, sau să emită un sunet. Deși, la început structura este grea, cu suficientă răbdare, ea poate fi aprofundată de orice student. Scopul este acela de a forma reflexe corelate (corp, minte, voce). Dincolo de complexitatea aparentă a jocului de pași, el este o structură fixă, care nu se diferențiază prea tare de numărările copiilor de la începutul jocurilor. Pentru copiii mai mari devine un motiv de mândrie faptul că știu o numărătoare sau o formulă repetitivă mai complexă. Același tip de raportare îl propune și exercițiul de pași. Se poate observa că reacția studenților în relație cu codul de pași, este asemănătoare cu a copiilor care învață o numărătoare nouă. Mai întâi se arată reticenți, iar mai apoi, repetă codul de pași obsesiv, amuzându-se, jucându-se cu valențele de viteză pe care acesta le poate lua.

Alte exerciții utilizate pentru asimilarea punctului de concentrare sunt exercițiile de impuls (dârli-da, hep, samurai etc.). Toate exercițiile de impuls au formule rituale repetitive și constau în a corela o serie de mișcări, unei formule stas. Din nou, se poate observa faptul că structura este aceea de joc „de practică”, atașat de un joc de regulă. Din acest motiv, ele sunt exerciții de recuperare.

Exercițiul prin care se introduce conceptul de „scop” este expunerea. Studentul este pus să efectueze o acțiune în fața unui grup de privitori. Prin intermediul scopului, el se eliberează. Se poate presupune că acțiunea respectivă poate fi orice îi necesită atenția. Dincolo de utilitatea introducerii unui concept, scopul urmărit este acela de a „recupera” date fizice în

fața unui privitor. Printr-un exercițiu corporal simplu, se reduce trauma alterității reactivată de noile condiții (privirea colegilor).

Exercițiile cu scopul asumării unor concepte specifice meseriei au rolul de a oferi studentului senzația jocului luat în serios. Studentul atinge, de fapt, în acest proces, „această arie în care are loc jocul care nu este a realității psihice interne. Ea este în afara individului, dar nu aparține nici lumii exterioare”¹. Odată simțită, sau mai bine zis, resimțită, această zonă a jocului profund va trezi o serie de resurse.

Exercițiile propuse pentru asumarea conceptelor „problemă”, „scop” sunt extrem de benefice pentru că oferă o frântură dintr-un Eu anterior, care este liber de constrângeri în joc. Senzațiile de acest tip ar trebui cultivate pe cât posibil în student pe parcursul celor trei ani de studiu, pentru că ele îi vor oferi cheia eliberării.

Deși aparent complicate, toate jocurile de asumare a conceptelor, pornesc de la principiul „magicului dacă”, formulat de Stanislavski în „Munca actorului cu sine însuși”. Stanislavski însuși definește magicul dacă sub forma unui joc. Conform acestuia, orice situație fictivă se poate asuma prin întrebări specifice de tipul: „Cum ai acționa dacă?”

Exercițiile utilizate pentru asumarea conceptelor specifice artei actorului (scop, problemă) conțin în formularea lor un crâmpei de situație fictivă atinsă prin intermediul magicului dacă. Emblematic în acest sens este exercițiul „Vreau/

¹ Donald, Winnicott apud Daniel, Marcelli, „Tratat de psiho-patologie a copilului”, Editura Fundației Generale, București, 2003, pag. 221.

Nu vreau". În jocul „Vreau/ Nu vreau”, doi parteneri repetă în interacțiunile unuia cu celălalt un verb prestabilit. Verbul trebuie să indice o acțiune fizică (ex: ieși afară/ nu ies, scuipă/ nu scuip, mănâncă/ nu mănânc etc.). Unul dintre studenți îi spune „mănâncă” partenerul său, iar acesta îi răspunde „nu mănânc”. Fiecare dintre jucători are scopul clar delimitat de verbul pe care îl rostește. Cel care spune „mănâncă” are ca scop să îl facă pe celălalt să mănânce, cel care răspunde „nu mănânc” are scopul de a nu mânca. De asemenea, fiecare dintre cei angrenați în joc trebuie să își aleagă o problemă (derivată din binomul motivație-scop) extrem de concretă. Un exemplu ar fi următorul: partenerul trebuie neapărat să mănânce pentru că a luat un medicament după care dacă nu mănânci, mori în jumătate de oră. Se poate observa că structura jocului vreau/ nu vreau și relația dintre cei doi jucători pe care acesta o pune în funcțiune este puternic influențată de răspunsul la întrebarea „Ce ai face dacă celălalt ar lua o pastilă după care trebuie neapărat să mănânce?”.

S-a sugerat, prin exemple concrete, faptul că jocurile utilizate pentru asumarea conceptelor „scop” și „punct de concentrare” sunt jocuri construite pe structura jocurilor din copilărie, având la bază fie o structură care reactivează zona „corporală”, fie zona „simbolică”, fie cea de rol. Mai apoi, prin exemplul jocului „Vreau/ Nu vreau”, s-a observat faptul că elementele „problemă”. „scop” sunt asimilate prin exercițiul „magicului dacă”. În continuare, se va vorbi despre „magicul dacă”, în încercarea de a demonstra că „magicul dacă” nu

reprezintă un concept străin studentului actor aflat în primul an de studiu. Magicul dacă este de fapt primul mecanism de relaționare pe care copilul îl întâlnește.

Magicul „dacă”, „Ca și cum”-ul relațional

În cel de-al doilea semestru al primului an, se fac primele exerciții de rol și studenții studiază pe o scenă din teatrul contemporan sau din film. În acest punct, conform structurii anului universitar, se urmăresc două obiective:

- recăpătarea componentei naturale;
- funcționarea organică într-o situație fictivă.

În perioada următoare, studenții primesc aceleași două sau trei scene pe care urmează să le studieze cu profesorul de la clasă. Se spune „nu există personaj, există doar situația”. În acest punct au loc majoritatea rupturilor, întrucât se trece de la structura ludică (teritoriu clar delimitat), la structura aparent liberă (scena) în care se poate propune orice, dar în care niciuna dintre propuneri nu pare să readucă punctul de concentrare, scopul, existența plină de sens experimentate în primul semestru.

În ceea ce privește instrumentul principal prin care se produce asumarea parametrilor fictivi, el constă, conform obiectivelor, în „magicul dacă” propus de Stanislavski în „Munca actorului cu sine însuși”. Stanislavski utilizează „dacă” pentru a declanșa acțiunea rodnică în urmărirea unui scop, într-un context fictiv. Conform metodologiei UNATC, un număr

suficient de „dacă” vor conduce studentul către rezolvarea situației propuse de text.

Pentru a rezolva onest o serie de sarcini, „dacă” va pune în mișcare acțiunea care pornește dintr-o motivație concretă și care conține în sine un filon de viață. Sistemul lui Stanislavski vorbește despre jocul actoricesc axat pe motivarea fiecărei acțiuni, pe îndeplinirea organică a unor serii de sarcini. În cadrul metodei stanislavskiene, „dacă” reprezintă instrumentul de bază prin care actorul ajunge la jocul asumat, rodnic, firesc. Avantajul lui „dacă” este acela că trasează clar granița dintre adevăr și iluzie. Actorul doar răspunde prin acțiune la o suită de întrebări „Ce ai face dacă...X?”. „El doar presupune, propune o întrebare pentru a fi rezolvată. Iar la întrebare se străduiește să răspundă actorul”².

În paragrafele următoare se va observa faptul că „dacă”-ul lui Stanislavski este tot o funcție naturală a ființei umane prin care individul creează relații de atașament. Argumentația va constitui o dovadă în plus a faptului că primii pași în profesionalizarea actorului sunt, de fapt, munca de recuperare a unor funcții pe care individul le-a avut la un moment dat. Din acest motiv, jocul este esențial în toate etapele profesionalizării, fiind podul de legătură dintre „eu” cel de acum și „eu” din copilărie.

Sue Jennings vorbește în lucrarea sa „Jocul neuro-dramatic” despre forma dramatică a primelor relații dintre

² Konstantin Sergheevici, Stanislavski, „Munca actorului cu sine însuși”, Editura Nemira, București, 2013.

mamă și nou-născut. Conform acesteia, jocul corporal dintre cei doi se bazează pe asumarea unui număr cât mai mare de roluri. Mama se transformă, joacă în primele interacțiuni cu bebelușul, propunând o serie de personaje și de relații, de la animalul mitologic care vrea să îl mănânce, la sursa de hrană, la viitoarea iubită potențială.

„Mai mult, jocul neuro-dramatic subliniază faptul că atașamentul este un proces jucăuș și interactiv și implică "ca și cum" între mama și copilul nou-născut (răspunsul dramatic), în care copilul încearcă imediat să imite expresia pe fața mamei.”³ Copilul preluând automat o serie de expresii și de mișcări, integrează, în primii ani, o mare cantitate de informație dramatică. Prima formă de relaționare se formează în jocul corporal.

Fiecare relație e, de fapt, o înșiruire de roluri. Psihanaliștii definesc relația perfectă ca interacțiunea în care partenerii pot juca un număr cât mai mare de roluri unul pentru celălalt. E suficient să ne gândim la numărul mare de ipostaze în care ne găsim în viața de cuplu. Iubita este uneori mama iubitului, alteori prietena bună, alteori adversarul, alteori imaginea moralității etc.

Relația dintre doi oameni se joacă, pe de-o parte în planul social (în care aceștia se definesc ca prieten-prietenă, amant-amantă, profesor-elev etc.), iar pe de altă parte într-un plan fantastic în care se întâlnesc în jocul dramatic. Lumea fantastică în care cei doi se joacă de-a ceva reprezintă partea cu

³ Jennings, Sue, „Neuro-dramatic-play part 1”, Editura Phoenix Printers Sdn Bhd, Penang, 2012, pag. 2, trad. aut.

adevărat profundă dintre doi oameni, pentru că acolo se găsește un teren eterogen (între afară și înăuntru). Sue Jennings studiază forma ludică a oricărei relații de atașament, „ca și cum”-ul care creează o lume alternativă în care cei doi (mama și copilul, iubitul și iubita, fratele și sora) se întâlnesc. Doar prin întâlniri de tip imaginar, de tip eu-personajul cu tine-personajul se creează relații de atașament. „Jocul îl presupune pe celălalt, pe obiect”⁴. Contactul profund, întâlnirea reală cu celălalt, ludice prin structura lor, au loc într-un plan în care „eu” și „tu” ne depășim limitele propriului trup, propriei vârste, propriilor principii, propriilor frici.

Un exemplu de dimensiune simbolică a relației rezidă în acțiunea de a alinta. Orice alint deschide porțile unei lumi de basm în care cei doi angrenați în relație pot exista în proiecția eului infantil. Relația concretă este de iubit-iubită, relația fantastică este de „ursuleț”, „găinușă”, „prințesică” etc. De multe ori, între cei doi are loc un întreg dialog în care „găinușa” vorbește cu „ursulețul”. Discuțiile purtate de Jimmy Porter și Allison din „Privește înapoi cu mânie” sunt concludente în acest sens. Astrov se joacă numind-o pe Elena Andreevna „dihor”, imaginând-o în lumea pădurii pe care o iubește atât de mult.

„«Ca și cum»-ul, a se face că..., care este o caracteristică a jocului, va apărea către un an”⁵ Circumstanțele fictive sunt

⁴ Albert, Ciccone, „Manual de psihologie și psihopatie generală”, Editura Fundației Generația, București, 2010, pag. 202.

⁵ Albert, Ciccone, „Manual de psihologie și psihopatie generală”, Editura Fundației Generația, București, 2010, pag. 205.

unele dintre primele senzații experimentate de individ. Există cu adevărat o diferență atât de mare între doi actori care mimează un conflict pe scenă și mama și fiul care se joacă de-a cearta?

Magicul „dacă”, ce conduce actorul către rezolvarea unei situații fictive, reprezintă o reîntoarcere la personalitatea sa de bază, situată între realitatea fantastică și concretețea lumii. Din acest motiv, considerăm că modulul „eu în situație”, în care principalul instrument utilizat este „dacă”, are scop de recuperare a unor funcții deja existente. Magicul „dacă” conduce studentul cu pași mici către lumea fictivă constituită de „ca și cum”. Avantajul lui „dacă” este acela că redă concretețea jocului de „ca și cum”. Motivul pentru care jocul a doi copii este extrem de credibil este acela că el are coerență în interiorul aceluia „ca și cum”. Cei doi, coexistă în fantasma creată. Din acest motiv, devine vizibil faptul că magicul „dacă” este instrumental prin care studentul actor ajunge pe un teritoriu coerent al lui „ca și cum”.

În ceea ce privește prezența sau absența relației scenice dintre doi studenți, un punct de pornire este în studiile lui Sue Jennings. Cu cât relația dintre doi oameni este mai profundă, cu atât numărul de roluri pe care cei doi le joacă împreună este mai mare.

Fiecare relație are suita ei de jocuri. Doi îndrăgostiți testează inconștient rolurile pe care le vor juca în relația ulterioară. Din acest motiv ei pot deveni, în procesul seducției, doi prieteni, doi amănți, un părinte și un copil, un bolnav și o soră medicală, doi artiști, un pesimist și un optimist etc. Jocurile

care pot declanșa sentimentul de îndrăgostire trebuie să fie bazate pe tranziția de la un plan la altul, de la un rol la altul. Pentru ca cei doi studenți să descopere „îndrăgostirea”, e important să pună în act universul de fantezie care se naște între doi indivizi.

Atunci când observatorul avizat afirmă că nu există relație, scenei îi lipsește cumulumul rolurilor posibile. De exemplu, dacă în scena dintre Astrov și Elena Andreevna, întâlnirea dintre cei doi se rezumă la faptul că doctorul vrea să o sărute iar ea într-un final cedează, relația este inexistentă. Cei doi studenți trebuie să se preocupe de toate celelalte variante posibile, care, luate separat, ar conduce către alt rezultat decât sărutul, dar care, împreună, conduc către sărut. Relația vie se poate rupe oricând, fiind un lanț cu posibilități neîmplinite. Toate poveștile neîmplinite, toate finalurile posibile nespuse, toate rolurile începute, dar neterminate, creează profunzimea relației.

Prin intermediul studiului componentei relaționale „ca și cum”, formulată de Sue Jennings, s-a putut observa faptul că „magicul dacă” este instrumentul prin care se aduce concretețe planului fantastic relațional dintre două persoane. Se poate spune că bebelușul învață să facă relație de tipul „ca și cum” încă de la primele contacte pe care le are cu alte persoane. Deci, „magicul dacă” reprezintă de fapt, un instrument de redobândire a unor funcții din copilăria mică. Funcția lui „dacă” nu este aceea de a accesa noi cunoștințe, ci aceea de recupera un set de funcții pierdute odată cu maturizarea.

Principii extrase

În capitolul „Funcția jocului în pedagogia actorului” s-a pornit în studiul jocurilor specifice profesionalizării actorului de la metodologia UNATC. S-au studiat obiectivele și felul în care acestea sunt aplicată. Analiza efectuată a fost compusă din următoarele faze: înțelegerea obiectivului teoretic, explicarea a ceea ce se urmărește în mod real, observarea similitudinilor dintre diversele categorii de jocuri formulate în funcție de obiectivul stabilit (atât în dimensiunea sa teoretică, cât și cea concretă) și jocurile din copilărie (perioada 1-7 ani), stabilirea unei funcții comune, specifică tuturor jocurilor de actorie.

Astfel, funcția care a putut fi observată, introdusă în primul volum al lucrării (în capitolul „Structura jocului”) și dezvoltată ulterior a fost aceea de recuperare. S-a putut observa, prin exemple concrete, că în marea lor majoritate, exercițiile specifice profesionalizării actorului au ca scop reactivarea senzorială, corporală, reinstaurarea plăcerii funcționale (de a fi cauza a ceva), recăpătarea dimensiunii simbolice (prin exerciții de tipul metamorfozării obiectului) și mai apoi, refacerea tiparului relațional „ca și cum” prin adăugarea concreteții acțiunii fictive (efectuate ca răspuns la întrebările „magicului dacă”).

În urma analizei asupra obiectivelor UNATC și a felului în care acestea sunt implementate, am demonstrat faptul că primul semestru al anului I de actorie constă în reluarea în posesie a unui Eu copil, ludic. S-au observat similitudinile clare dintre jocurile de actorie și funcțiile jocurilor din copilărie, și s-a constatat că, de multe ori, cu toate că sunt prezentate ca

exerciții noi, jocurile de actorie corespund unor manifestări ludice infantile.

În concluzie, funcția jocului de actorie este aceea a recupera o formă de „eu” infantil, din copilăria mică. În fond, deși nefiind clar formulată, această concluzie este sugerată de numeroși teoreticieni. Stanislavski oferă exemplul copilului care se joacă în numeroase etape în sistemul său, Viola Spolin vorbește despre felul în care sistemul educativ, inhibă organicitatea ludică a individului, John Wright și Mick Napier se referă la „jocuri dramatice”, respectiv „jocul scenei”, Keith Johnstone compară adulții cu copii ale căror funcții au devenit amorfe.

Concluzie

În primul capitol a fost realizată o actualizare a studiilor funcțiilor jocurilor din perspectiva diverșilor teoreticieni. La finalul capitolului, au fost trasate o serie de funcții îndeplinite de joc în dezvoltarea copilului.

În prima parte a capitolului „Utilizarea pedagogică a funcțiilor” s-a studiat jocul adulților din secolul XXI. Utilizând teoria lui Elkonin, conform căreia lungimea perioadei legăturii dintre individ și joc diferă în funcție de contextul social, s-a demonstrat faptul că omul modern se joacă pe parcursul întregii sale vieți, nu doar în copilărie. Prin urmare, putem concluziona faptul că toate funcțiile identificate la finalului primului capitol, mai puțin cea biologică, se regăsesc și în jocul adulților.

În cea de-a doua parte a capitolului „Utilizarea pedagogică a funcțiilor”, s-a vorbit despre studiile psihologice moderne în baza cărora fundamentul emoțional al individului se cristalizează în primii șapte ani de viață. Mai apoi, s-au studiat etapele de joc ale lui Sue Jennings, derivate din Piaget. S-a identificat faptul că fiecare om rămâne angrenat într-o etapă de joc, prin prisma căreia percepe lumea. Am putut concluziona că orice experiență nouă este asociată cu nașterea în psihicul uman, iar mecanismele la care individul face apel în asimilarea

noilor concepte sunt cele utilizate în primii ani de viață. Din acest motiv, se poate presupune că orice metodă unilaterală, care nu ia în calcul materialul emoțional al studentului, va eșua.

Pornind de la procesul terapeutic din play therapy, s-au importat o serie de principii utile în pedagogia artei actorului. A fost diferențiat jocul liber de jocul condus. S-a vorbit despre analiza materialului emoțional pe care o permite jocul liber. S-au pus bazele principiilor analitice după care ar trebui să se ghideze profesorul de actorie în jocul liber. S-a sugerat felul în care unele jocuri din play-therapy pot fi adaptate în scopul pedagogiei teatrale. În continuare, au fost derivate din principiile terapeutice după care se structurează jocul condus, principii pedagogice adaptate profesionalizării actorului. S-a făcut diferențierea clară dintre relația terapeut-pacient, și cea dintre profesorul de actorie și studentul său, în scopul păstrării limitelor deontologice. S-au delimitat câmpurile de activitate și zonele pe care profesorul de actorie nu are pregătirea necesară să le acceseze. S-au adaptat structuri de joc condus terapeutic, demonstrând felul în care exercițiile de actorie deja existente pot fi ramificate în noi etape în funcție de cerințe clar trasate. S-a realizat o etapizare a procesului pedagogic prin joc (etapa de joc liber, etapa de joc condus), și s-au trasat o serie de pași necesari pentru a face trecerea de la o structură de joc la alta (căpătarea încrederii în propria etapă, studiul conceptelor noi prin intermediul etapei respective, încorporarea celorlalte două etape din perspectiva jocului personal).

În cel de-al treilea capitol s-a demonstrat faptul că anul I de studiu al artei actorului se preocupă de fapt de recuperarea

unor stadii ale Eului infantil. Prin regresia către activități pe care individul le-a practicat în copilăria mică, se trezesc o serie de resurse creative cu ajutorul cărora se construiește „personalitatea dilatată a actorului”. S-a demonstrat faptul că primul an al profesionalizării actorului nu este axat pe învățarea unor noi concepte, ci pe recuperarea unor funcții ludice pierdute odată cu creșterea. Mai apoi, au fost identificate o serie de erori pe care școala de teatru din cadrul Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică le face în lucrul cu studenții. În continuare, s-a studiat elementul ludic al relației și s-a clarificat din perspectiva jocului, cum se construiește relația dintre doi actori pe scenă. S-a putut observa faptul că instrumentul principal utilizat de studentul actor în primul an de studiu („magicul dacă”), are ca scop reactivarea zonei ludice de relaționare într-un cadru fictiv. S-au putut observa, prin exemple, similitudinile dintre „dacă”-ul formulat de Stanislavski și „ca și cum”-ul utilizat de Sue Jennings pentru a descrie primele relații pe care le încearcă nou-născutul.

Volumul al II-lea delimitează o serie de direcții clare pe care se vor construi jocurile din volumul al III-lea. În volumul I, s-a studiat jocul structural, caracteristicile elementelor care compun regula și cadrul jocului. În volumul al II-lea, au fost dezvoltate observațiile din capitolele „Condiția jucătorului” și „Planul secundar. Introducere în funcția pedagogului”. S-au identificat mai întâi funcțiile jocului în dezvoltarea individului, apoi funcțiile jocului în viața adultă, principiile după care profesorul de arta actorului ar trebui să își formuleze jocul și funcția pe care jocul de actorie ar trebui să o aibă. Volumul al

III-lea va utiliza principiile extrase din volumele I și II pentru a restructura rolul jocului în relația dintre profesor și student și, mai apoi, pentru a restructura jocurile deja existente (adăugând noi etape în funcție de noi obiective), în încercarea de a transforma jocul într-un instrument pedagogic activ pe parcursul tuturor celor 3 ani de studiu.

Bibliografie

- Banu, George, *Peter Brook. Spre teatrul formelor simple*, Editura Polirom București, 2005.
- Belmont, Judith, *101 activități de grup*, Editura Trei București, 2015.
- Benga, Oana, *Jocuri terapeutice*, Editura ASCR Cluj-Napoca, 2012.
- Benjamin, Jessica, „Beyond Doer and Done to: An Intersubjective View of Thirdness”. In: *Psychoanalytic Quarterly*, 2004.
- Bergson, Henri, *Teoria râsului*, Editura Polirom București, 2013.
- Boal, Augusto, *Games for actors and non-actors*, Editura Routledge London and New York, 1992.
- Boal, Augusto, *Teatrul oprimaților și alte poetici politice*, Editura Nemira București, 2017.
- Brook, Peter, *Fără secrete*, Editura Nemira București, 2012.
- Brook, Peter, *Punct și de la capăt*, Editura Nemira București, 2018.
- Brook, Peter, *Spațiul gol*, Editura Unitext București, 1997.
- Bryant, A.T., *The Zulu people*, Editura Negro Universities Press New York, 1970.
- Buxton, Richard, *The Complete World of Greek Mythology*, Editura Thames and Hudson New York, 2004.
- Caillois, Roger, *Eseuri despre imaginație*, Editura Univers București, 1975.

- Cardano, Gerolamo, *The Book on Games of Chance*, Editura Dover Publications New York, 2015.
- Chateaux, Jean, *Copilul și jocul*, Editura Didactică și Pedagogică București, 1967.
- Checkov, Michael, *Gânduri pentru actori. Despre tehnica actoriei*, Editura Nemira, București, 2017.
- Ciccone, Albert, *Manual de psihologie și psihopatie generală*, Editura Fundației Generația București, 2010.
- Cojar, Ion, *O poetică a artei actorului*, Editura Unitext București, 1996.
- Dodin, Lev, „Lev Dodin: Dacă iubesc înțeleg”, 2016, <https://yorick.ro/lev-dodin-daca-iubesc-inteleg/> accesat în data de 21.03.2020.
- Donnellan, Declan, *Actorul și țința*, Editura Unitext București, 2006.
- Eagleman, David, *Creierul. Povestea noastră*, Editura Humanitas București, 2018.
- Eagleman, David, *INCOGNITO. Viețile secrete ale creierului*, Editura Humanitas București, 2017.
- Elkonin, Daniil Borisovici, *Psihologia jucătorului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
- Freud, Anna, *Normality and Pathology in Childhood: Assessments of Development*, Editura International Universities Press New York, 1965.
- Freud, Sigmund, *Civilization and Its Discontents*, Editura Martino Fine Books Eastford, 2010.
- Freud, Sigmund, *Interpretarea viselor*, Editura Trei, București, 2010.

- Freud, Sigmund, *The ego and the id*, Editura Martino Fine Books, Torrington, 2010.
- Goffman, Erving, *Relations in public*, Editura Transaction Publishers New Jersey, 2009.
- Goffman, Erving, *Viața cotidiană ca spectacol*, Editura Comunicare.ro, București, 2007.
- Grof, Stanislav, *Dincolo de rațiune*, Editura Curtea Veche București, 2009.
- Groos, Karl, *The play of animals*, Editura D. Appleton and Company, New York, 1989.
- Groos, Karl, *The play of man*, Editura Ulan Press, Paris, 2012.
- Grotowski, Jerzy, *Spre un teatru sărat*, Editura Unibet București, 1998.
- Harari, Yuval Noah, *21 de lecții pentru secolul XXI*, Editura Polirom, București, 2018.
- Harari, Yuval Noah, *Homo deus. Scurtă istorie a viitorului*, Editura Polirom, București, 2018.
- Harari, Yuval Noah, *Sapiens. Scurtă istorie a omenirii*, Editura Polirom, București, 2017.
- Huizinga, Johan, *Homo ludens*, Editura Humanitas București, 1998.
- Jennings, Sue, *Creative Play with Children at Risk*, Editura Speechmark Publishing Ltd. Brackley, 2006.
- Jennings, Sue, *Introduction to developmental playtherapy*, Editura Jessica Kingsley Publishers, Londra, 1999.
- Jennings, Sue, *Neuro-dramatic-play and trauma*, B Braun Medical Industries, Penang, Malaysia, 2012.
- Johnstone, Keith, *IMPRO Improvisation and the Theatre*, Editura Routledge New York, 1987.

- Kaduson, Heidi; Schaffer, Charles, *101 tehnici favorite ale terapiei prin joc*, Editura Trei București, 2015.
- Klein, Melanie, *The Psycho-Analysis of Children*, Editura Groove Press Inc, New York, 1960.
- Lieberman, Daniel, Long, Michael, *Dopamina: despre cum o singură moleculă din creierul nostru controlează iubirea, sexul și creativitatea – și va hotărî soarta omenirii*, Editura Publica, București, 2019.
- Mamet, David, *Teatru*, Editura Curtea Veche București, 2013.
- Marcelli, Daniel, *Tratat de psiho-patologie a copilului*, Editura Fundației Generația, București, 2003.
- Mead, Margaret, *Coming of age in Samoa*, Editura William Morrow Paperbacks New York, 2001.
- Michailov, Michaela, Apostol, Radu, *Teatrul educațional. Jocuri și exerciții*, Centrul Educațional Replika, 2013.
- Mnouchkine, Ariane, *Arta prezentului*, Fundația culturală „Camil Petrescu”, București, 2010.
- Napier, Mick, *Improvise: Scene from the inside out*, Editura Heinemann Drama, Portsmouth NH, 2004.
- Ostermeier, Thomas, *Teatrul și frica*, Editura Nemira București, 2016.
- Piaget, Jean, *Play, dreams and imitations in childhood*, Editura Routledge Londra and New York, 2000.
- Saiu, Octavian, *În căutarea spațiului pierdut*, Editura Nemira, București, 2008.
- Solomon, Marcus, *Jocul ca libertate*, Editura Scripta, București 2003.
- Spolin, Viola, *Improvizație pentru teatru*, Editura UNATC Press, București, 2008.

- Stanislavski, Konstantin, *Munca actorului cu sine însuși*, Editura Nemira București, 2013.
- Șerban, Andrei, *Ne e teamă să trăim aici și acum*, 2013, <https://www.ziarulmetropolis.ro/andrei-serban-ne-e-teama-sa-traim-aici-si-acum/> accesat în data de 18.03.2020.
- Tonitza-Iordache, Mihaela, *Despre joc-Probleme ale mimesisului în arta jocului*, Editura Junimea, Iași, 1980.
- West, Janet, *Child-Centred Play Therapy*. Second edition, Editura Hodder Education Londra, 1996.
- Winnicott, Donald, *Joc și realitate*, Editura Trei București, 2006.
- Wright, John, *De ce râdem la teatru*, Editura Nemira București, 2015.



ISBN: 978-606-37-1211-1
ISBN: 978-606-37-1213-5